

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Expérience scolaire et choix d'orientation linguistique au postsecondaire de jeunes issus de  
l'immigration de deuxième génération

Par

Zineb Mossaddik

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation, M. Éd.

Maitrise qualifiante en enseignement du français au secondaire

Août 2018

© Zineb Mossaddik, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Expérience scolaire et choix d'orientation linguistique au postsecondaire de jeunes issus de  
l'immigration de deuxième génération

Zineb Mossaddik

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Lynn Thomas

Directrice de recherche

Marilyn Steinbach

Membre du jury

Essai accepté le 1<sup>er</sup> octobre 2018

## SOMMAIRE

Cet essai professionnel explore l'expérience scolaire et son lien avec l'orientation linguistique des jeunes issus de l'immigration de deuxième génération. Ces derniers, malgré une scolarité dans des écoles francophones, choisissent d'étudier en anglais au cégep. La sociologie de l'expérience (Dubet, 1994) et les trois logiques d'action de l'acteur social qui sont la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation, ont guidé notre lecture de l'expérience scolaire et l'orientation linguistique des jeunes au cégep.

L'analyse des douze entrevues réalisées auprès de jeunes de secondaire 5 a révélé que le choix du cégep anglophone est dû à une compétence insuffisante en français pour un grand nombre d'élèves. Pour d'autres, c'est avant tout la réputation de l'établissement, des ambitions professionnelles et le prestige de l'anglais qui ont guidé leur choix. Enfin, un groupe minoritaire a fait le choix du cégep anglais dans un désir de rupture avec le système francophone. Un parcours scolaire difficile explique la logique de séparation.

Finalement, la recherche a permis de comprendre que l'école francophone a un défi à relever quant à la maîtrise du français par les jeunes issus de l'immigration. La valorisation de la langue française et des établissements postsecondaires francophones est un facteur important à prendre en compte également.

Mots-clés : immigration, deuxième génération, expérience scolaire, orientation linguistique, cégep.

## REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements vont tout d'abord à ma directrice de recherche, Mme Lyne Thomas, pour ses lectures critiques, sa disponibilité et ses encouragements.

Je remercie Mme Marilyn Steinbach pour ses recommandations et ses commentaires.

Je remercie également les jeunes participants pour leur disponibilité et leur confiance.

Un grand merci aux amis, à la directrice de mon école et à la conseillère d'orientation pour leur précieux soutien.

Et à tous ceux qui m'ont soutenue depuis le début de cette longue aventure, mon conjoint, mes enfants, mon amie Carole Durand, vous avez ma reconnaissance, sans votre présence à mes côtés et vos conseils, ce projet n'aurait pas abouti.

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>9</b>
1. LE CONTEXTE SOCIAL AU QUÉBEC.....	9
1.1 Les grandes vagues d’immigration.....	9
1.2 Les politiques linguistiques au Québec.....	9
2. LE CONTEXTE SCOLAIRE.....	12
3. LE CONTEXTE THÉORIQUE.....	17
4. L’OBJECTIF DE RECHERCHE.....	20
<b>DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>22</b>
1. LES NOTIONS CLÉS.....	22
1.1 La langue maternelle.....	22
1.2 La langue officielle.....	23
1.3 La langue d’usage public.....	23
1.4 Allophone et immigrant.....	24
1.5 Cégep.....	25
2. L’EXPÉRIENCE SCOLAIRE.....	25
2.1 Le rapport à soi.....	25
2.2 Le rapport aux autres.....	28
2.3 Le rapport aux savoirs.....	29
3. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	31

<b>TROISIÈME CHAPITRE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>33</b>
1. LE CHOIX DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	33
2. LES PARTICIPANTS.....	34
2.1 Les caractéristiques de l'école et de sa clientèle.....	34
2.2 Le profil des participants et la procédure de recrutement.....	37
3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	40
3.1 L'entretien semi-dirigé.....	40
4. LA MÉTHODE D'ANALYSE.....	41
5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	42
6. LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE.....	42
7. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	43
<b>QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES...44</b>	
1. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE.....	44
1.1 Le primaire.....	44
1.2 Le secondaire.....	48
1.3 Le rapport aux autres.....	50
1.3.1 Les élèves à l'école et l'amitié.....	50
1.3.2 Les enseignants et les autres scolaires.....	52
1.3.3 L'école francophone et la loi 101.....	57
1.4 Le rapport aux savoirs.....	61
1.4.1 Les matières scolaires.....	61
1.4.2 Le français, langue d'enseignement.....	64
1.5 Le rapport à soi, le pays, la langue.....	67
1.6 Le choix du cégep anglophone : les motifs.....	74
2. SYNTHÈSE ET DISCUSSION.....	78

2.1	L'expérience à l'école francophone.....	78
2.2	Le choix linguistique au postsecondaire.....	82
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>85</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>87</b>
<b>ANNEXE A - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX ÉLÈVES...</b>		<b>94</b>
<b>ANNEXE B - LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS.....</b>		<b>96</b>
<b>ANNEXE C- GRILLE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL.....</b>		<b>97</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Répartition en pourcentage des élèves selon la langue maternelle, par commission scolaire (novembre 2015).....	13
Tableau 2 - Répartition des élèves inscrits à l'école A selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison.....	36
Tableau 3 - Profil des participants.....	39



## INTRODUCTION

En 2013, le Québec a accueilli 51 959 immigrants provenant de 130 pays différents (ISQ, 2015). Les immigrants reçus sont tenus, selon la loi 101, de fréquenter les écoles secondaires francophones publiques. Toutefois, la loi 101 concerne le secteur francophone primaire et secondaire seulement. Les jeunes immigrants peuvent ainsi choisir librement la langue d'instruction pour leurs études postsecondaires. Le choix d'orientation linguistique au postsecondaire des jeunes issus de l'immigration a été l'objet de quelques recherches, car malgré une scolarité au primaire et au secondaire dans le secteur francophone, de nombreux jeunes choisissent le secteur anglophone pour leurs études postsecondaires. Ce phénomène s'observe également dans notre milieu scolaire. En effet, nous enseignons depuis quatre ans dans une école francophone de l'ouest de l'île de Montréal. C'est une école secondaire multiethnique (62,5% des élèves parlent une autre langue que le français à la maison). Nous avons ainsi pu remarquer que la langue d'usage en dehors des salles de classe est l'anglais. Pourtant, la majorité des élèves issus de l'immigration de notre école ont fréquenté depuis le primaire des écoles francophones. Le rapport de la conseillère d'orientation sur le statut dominant de l'anglais dans notre école est également éloquent. En effet, plus de la moitié de nos élèves finissants choisissent le secteur anglophone pour leurs études postsecondaires. Rien qu'en 2015, 52 % des élèves ont choisi un cégep anglophone. L'aspect prédominant de l'anglais dans un contexte scolaire francophone nous interpelle et nous pousse à nous poser la question suivante: quels sont les motifs qui orientent le choix de la langue d'instruction au cégep chez les élèves issus de l'immigration de deuxième génération ?

Des entretiens avec douze jeunes de la cinquième année du secondaire, issus de l'immigration et de deuxième génération, nous permettraient d'obtenir quelques éléments de réponse à la question ci-dessus. Nous tenterons de saisir dans le discours des jeunes le lien entre l'expérience scolaire dans une école francophone et leurs choix d'orientation pour le secteur anglophone.

Notre essai comprend quatre chapitres. Le premier chapitre décrit le contexte général dans lequel évoluent les jeunes issus de l'immigration. Nous commençons par un bref historique des vagues migratoires au Québec en insistant particulièrement sur les politiques linguistiques et leur impact sur le système scolaire québécois que fréquentent désormais ces jeunes issus de l'immigration. Puis, nous nous penchons sur les différentes recherches qui ont abordé la question de l'orientation linguistique au postsecondaire des élèves d'origine immigrante. Enfin, nous présentons nos objectifs de recherche. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, présente les définitions des notions clés qui seront abordées tout au long de notre recherche et la théorie de l'expérience scolaire du sociologue François Dubet et son apport à la compréhension de l'expérience scolaire. Les objectifs spécifiques de recherche sont précisés à la fin de ce chapitre. Dans le troisième chapitre, méthodologie de recherche, nous décrivons les procédures qui nous permettaient d'atteindre nos objectifs de recherche. Nous y explicitons notre approche méthodologique, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données et la méthode d'analyse des données. Enfin, les données et leur analyse seront présentées au dernier chapitre.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Notre recherche a pour objectif de cerner les motifs qui orientent le choix de la langue d'instruction au cégep chez les élèves issus de l'immigration de deuxième génération. Suivant une logique d'entonnoir, nous présenterons le contexte de recherche, section dans laquelle sera abordé le contexte social et éducatif général dans lequel évoluent les élèves issus de l'immigration. Puis, nous aborderons le problème dans son contexte spécifique. Ensuite, nous nous pencherons sur les écrits qui traitent du choix des études postsecondaires par les élèves d'origine immigrante. Enfin, nous présenterons les objectifs et la pertinence de notre recherche.

#### **1. LE CONTEXTE SOCIAL AU QUÉBEC**

Au cours de son histoire, le Québec a connu plusieurs vagues d'immigration. Les immigrants présents désormais sur son sol proviennent d'origines diverses et un pourcentage important d'entre eux parlent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Pour des raisons démographiques, politiques et identitaires, le pays d'accueil a dû donc adopter des lois linguistiques qui sont censées favoriser l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise.

##### **1.1 Les grandes vagues d'immigration**

L'histoire de l'immigration au Québec débute en 1534 avec l'arrivée des Français (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 2000). L'objectif premier des nouveaux arrivants est avant tout centré sur l'exploitation des ressources naturelles du nouveau continent et la création de nouvelles alliances commerciales avec les Amérindiens. Le développement d'une économie florissante basée sur la traite des fourrures favorise finalement la colonisation de la Nouvelle-France en 1608 (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 2000). Des groupes de religieux arrivent en grand nombre avec pour mission de convertir et d'éduquer les Amérindiens. Ils prennent également en charge l'éducation et les soins de

santé des nouveaux colons. Avant 1663, les colons sont encore peu nombreux. Après cette date et grâce à la présence de l'Église, le peuplement de la colonie prend de l'ampleur avec l'arrivée d'un nombre de plus en plus important d'immigrants français. En 1760, 70000 personnes participent au développement de la société canadienne. Durant cette période, la Nouvelle-France doit se défendre contre les troupes britanniques provenant des Treize colonies (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 2000). Elle finit par capituler et céder le territoire à l'Angleterre en 1763. Bien que la Nouvelle-France soit sous domination anglaise, la langue française est toujours utilisée par les Canadiens français conformément à la loi constitutionnelle de 1867. Après la révolution américaine, 43000 loyalistes quittent les États-Unis et s'installent sur le territoire canadien dont 8000 choisissent la province du Québec (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 2000). Par la suite, le Québec a vécu plusieurs grandes vagues d'immigration. Au début du 19<sup>e</sup> siècle, un nombre important d'Irlandais fuyant la famine s'installent dans la province, suivis de groupes d'Europe de l'Est (Pologne, Hongrie, Ukraine) parmi eux des juifs fuyant les pogroms. Une population de l'Europe du Sud provenant surtout d'Italie s'installe également au Québec au cours de la même période. Ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale que le Québec va connaître un flux migratoire plus important provenant surtout des États-Unis, des Îles britanniques et d'Europe du Nord. Jusqu'en 1969, les immigrants au Canada sont à 90% d'origine européenne (Gouvernement du Québec, 1993). Une baisse du taux de natalité et des besoins criants en main-d'œuvre poussent le gouvernement fédéral à abandonner ses lois discriminatoires à l'encontre de certains immigrants sur la base de leur culture ou de leur pays d'origine et à adopter une politique migratoire basée sur d'autres qualifications (compétences professionnelles, âge). Depuis, le Québec a vu sa population augmenter avec l'arrivée massive d'immigrants d'origines diverses. Le Québec compte un nombre plus important d'immigrants originaires des Caraïbes, d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, du Moyen-Orient et d'Afrique (Statistique Canada, 1994). Chaque année, le Québec accueille en moyenne 50000 personnes immigrantes. Le nombre d'immigrants recensés au Québec est passé de 706 965 en 2001 (9,9%) à 974 890 en 2011 (12,6%) (Gouvernement du Québec, 2017). En 2011, 31% des immigrants étaient originaires d'Europe, 27,5% d'Asie, 22,8 d'Amérique et 18,6% d'Afrique (Gouvernement du Québec, 2017).

Pour préserver sa spécificité française, le Québec a dû adopter une série de lois linguistiques afin de favoriser l'intégration des immigrants à la population francophone québécoise.

## **1.2 Les politiques linguistiques au Québec**

Les immigrants qui s'installaient au Québec rejoignaient en général la communauté anglophone pour des raisons économiques, institutionnelles, mais aussi pour des raisons liées au statut prestigieux de l'anglais dans le monde (Laferrière, 1983). De plus, les nouveaux arrivants étaient libres de fréquenter les écoles de leur choix. Ils favorisaient donc spontanément les écoles de langue anglaise. Le recensement canadien de 1971 révèle que 39% des Québécois nés à l'étranger ne connaissaient que l'anglais alors que le français est maîtrisé par 18% seulement (Daoust, 1982; Joy, 1978). À la fin des années soixante, le statut dominé du français et des groupes francophones est dénoncé par plusieurs rapports et commissions officiels. En 1969, le parlement du Canada adopte une loi qui fait du français et de l'anglais les deux langues officielles du pays. Les deux langues ont ainsi un statut égal et doivent être utilisées dans les fonctions publiques (Charbonneau, 2011). Une étude des démographes de l'Université de Montréal présage qu'avec la baisse de natalité chez les francophones et le fort taux de natalité chez les immigrants, Montréal deviendra une ville à majorité anglophone (Charbonneau, Henripin et Légaré, 1970). L'intégration des immigrants dans la société francophone devient ainsi prioritaire pour la survie de la majorité francophone en baisse de natalité (Magnan, Grenier et Darchinian, 2015). Pour renforcer de façon officielle le statut du français, le Québec adopte plusieurs lois linguistiques. La première loi linguistique est votée en 1974. Elle fait du français la langue officielle du Québec dans tous les domaines et surtout dans le monde du travail et en éducation (Laferrière, 1983). La loi 22 restreint ainsi l'accès aux écoles anglophones aux enfants qui ne maîtrisent pas cette langue. Les enfants immigrants doivent passer des tests pour mesurer leur connaissance de l'anglais. En 1977, la Charte de la langue française couramment appelée la loi 101 remplace la loi 22. Le français devient la langue de l'enseignement public au primaire et au secondaire pour les francophones et les immigrants. L'accès aux écoles de langues anglaises est désormais restreint aux élèves dont les parents

ou les frères et sœurs avaient fréquenté le secteur anglophone dans l'ensemble du Canada (MELS, 2012b). La communauté francophone se substitue à la communauté anglophone et devient la communauté d'accueil des nouveaux arrivants. Dans un désir d'intégrer ces nouveaux immigrants, le Québec s'est doté d'une réelle politique migratoire qui prône un respect de la diversité ethnoculturelle, mais affirme le statut du français comme langue commune de la vie publique (Magnan, Grenier et Darchinian, 2015).

## 2. LE CONTEXTE SCOLAIRE AU QUÉBEC

La politique migratoire et linguistique a bien entendu des répercussions sur le système scolaire québécois. Plus de 95% des élèves issus de l'immigration fréquentent désormais le secteur francophone (MEQ, 1998; Ledent, Mc Andrew et Pinsonneault, 2016). Les écoles publiques, surtout dans la région montréalaise, subissent des transformations en raison de l'établissement des immigrants. Elles se caractérisent désormais par une importante diversité ethnoculturelle et linguistique (CGSTIM, 2015). En 2015, 62,8% des élèves du primaire et du secondaire sur l'île de Montréal sont issus de l'immigration. 22,1% de ces élèves sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger. Ceux qui sont nés au Québec de parents nés à l'étranger représentent 29,7% de la population scolaire. Enfin, les élèves qui sont nés au Québec et dont un seul des parents est né à l'étranger représentent 11% (CGSTIM, 2015). Toujours en 2015, 203 écoles publiques montréalaises accueillent 50% ou plus d'élèves issus de l'immigration. La majorité de ces écoles sont du secteur francophone (CGSTIM, 2015). Également, en 2015, 42,69% des élèves fréquentant les écoles primaires et secondaires francophones du secteur public avaient une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Parmi les langues maternelles répertoriées, l'arabe est classé au premier rang, suivi de l'espagnol, du créole, du chinois et de l'italien (CGSTIM, 2015). Toutefois, seuls 26,64% parlent une autre langue à la maison. L'intégration des immigrants au pays d'accueil peut expliquer cet écart (CGTSIM, 2015).

**Tableau 1- Répartition en pourcentage des élèves selon la langue maternelle, par commission scolaire (novembre 2015)**

Secteur linguistique	Commission scolaire	Langue maternelle			
		français	anglais	autres	total
Francophone	CSPI	48,68	1,60	49,72	100,00
	CSDM	49,57	4,74	45,70	100,00
	CSMB	37,82	11,13	51,06	100,00
Anglophone	CSEM	8,19	55,13	36,68	100,00
	CSLBP	5,81	84,66	9,52	100,00
Total (île de Montréal)		37,53	19,77	42,69	100,00

Source: CGTSIM (2015)

Au final, la loi 101 a eu un impact direct sur le milieu scolaire. L'intégration linguistique des jeunes issus de l'immigration dans les écoles québécoises francophones est bien établie. En effet, de 1971 à 2013, le pourcentage de la clientèle d'une autre langue que le français, l'anglais ou les autres langues autochtones qui fréquente le secteur francophone a crû de 10% à 89,7% (MELS, 2014). La maîtrise du français pour ces jeunes allophones semble désormais acquise. En effet, d'après une recherche menée par Mc Andrew *et al* (2012), les résultats à l'examen ministériel de français langue d'enseignement sont satisfaisants pour ces jeunes qui ont une langue maternelle autre que le français (70,5%). L'usage public du français chez les élèves allophones est de plus en plus dominant. En effet, le transfert linguistique vers le français est passé de 4,6% en 1983-1984 à 24,3% en 2012-2013. Alors que le transfert vers l'anglais est passé de 24,9% en 1983-1984 à 12% en 2012-2013 (MELS, 2014). Mentionnons également que 70% des jeunes issus de l'immigration utilisent dorénavant le français comme langue d'usage public (Girard-Lamoureux, 2004; Mc Andrew, 2002; MELS, 2014).

Pourtant, malgré ces avancées positives dans l'intégration linguistique des nouveaux arrivants, certains choisissent de poursuivre leur scolarité au postsecondaire anglophone. Si la loi 101 a restreint l'accès aux écoles anglophones du secteur primaire et secondaire aux francophones et aux immigrants, le libre choix linguistique prévaut toutefois aux études postsecondaires. En effet, l'accès aux établissements postsecondaires anglophones (cégep et

université) n'est soumis à aucune restriction de l'état. Les jeunes issus de l'immigration peuvent ainsi choisir le cégep qui correspond le mieux à leurs inspirations. D'après une étude menée en 2010 par l'institut de recherche sur le français en Amérique et plus spécifiquement par les chercheurs Sabourin, Dupont et Bélanger, le secteur anglophone prend de l'importance au cégep et à l'université. Les données récentes publiées par l'OQLF (2017) corroborent ce fait. En effet, le pourcentage de nouveaux inscrits dans les cégeps anglophones parmi les élèves ayant étudié dans les écoles secondaires francophones a doublé. De 4,9 % en 1993, le nombre des nouveaux inscrits au cégep anglophone est passé à 10,1% en 2015. Ainsi, en 2015, 38,5% des nouveaux inscrits aux cégeps anglophones sont de langue maternelle anglaise, 28,2 % sont francophones et 33,2% sont allophones. Le nombre de places dans le secteur postsecondaire anglais au Québec est supérieur au nombre d'anglophones en âge de poursuivre des études au cégep et à l'université. Depuis 1997, plus de la moitié des inscrits au cégep anglais sont francophones et allophones. Ainsi, une bonne part des places disponibles est occupée par ces deux groupes. Depuis 2007, les demandes d'admission au cégep français ont progressé de 10% seulement, alors que les demandes pour les cégeps anglais ont augmenté de 30% (Sabourin, Dupont et Bélanger, 2010). Si le nombre des inscrits anglophones est en baisse de 8,6% entre 2002 et 2015, on remarque une croissance des nouveaux inscrits francophones et allophones de 8,9% entre 2002 et 2015. Pour Sabourin, Dupont et Bélanger (2010), l'accès au cégep anglais est devenu compétitif, ainsi, malgré un bon dossier scolaire, certains étudiants ont essuyé un refus de la part de certains cégeps anglophones.



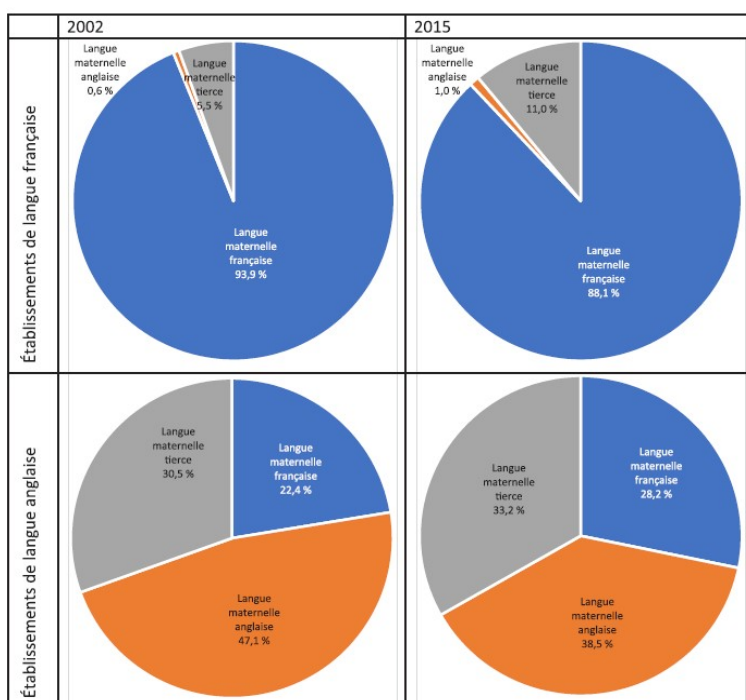
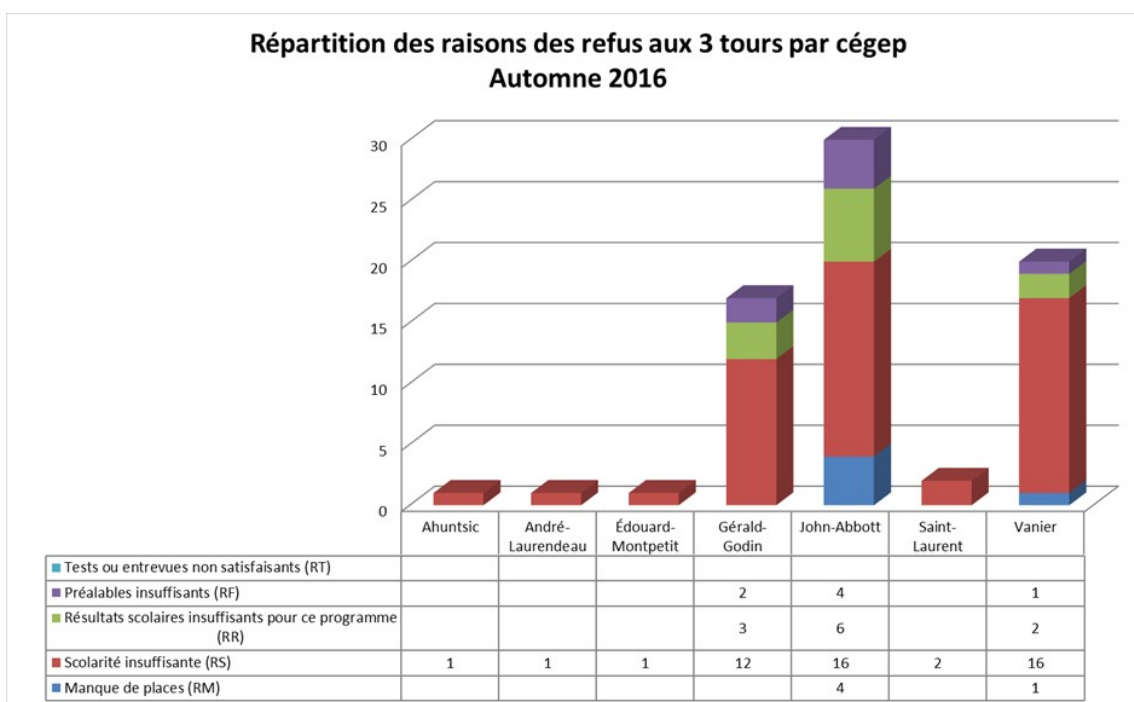


Diagramme I : Évolution des effectifs des nouveaux inscrits au collégial entre 2002 et 2015 selon la langue d'enseignement (source: OQLF)

L'attrait pour le cégep anglophone se confirme également dans notre milieu de travail. En effet, les rapports de la conseillère d'orientation démontrent que le nombre d'inscrits au cégep anglais est en augmentation. En 2011-2012, sur les 67% des élèves admis au cégep, 46% ont choisi un collège anglophone. La tendance s'est maintenue en 2012-2013. En 2013-2014, par contre, 52% des élèves sont admis au collège anglophone. On remarque une augmentation en 2014-2015 avec 56% de nos élèves qui ont une préférence pour le cégep anglais. D'autre part, le rapport de 2015-2016 révèle qu'un plus grand nombre d'élèves ont été refusés par un cégep anglophone que par un cégep francophone. En effet, 50 élèves ont essuyé un refus de deux cégeps anglophones, comparativement à 22 refus répartis dans cinq cégeps francophones. Selon la conseillère d'orientation, un plus grand nombre d'élèves auraient pu être admis au cégep s'ils avaient choisi un cégep francophone. Ainsi, d'après elle, les élèves persistent à présenter des demandes au cégep anglais où l'admission est généralement plus contingentée, même s'ils savent qu'il est plus facile d'être admis dans les cégeps francophones. La conseillère

d'orientation conclut son rapport 2015-2016 avec le constat suivant: « Comme par le passé, on constate que les finissants de l'école ont une tendance à valoriser l'anglais comme langue de scolarisation et certains élèves doivent se tourner vers des cégeps francophones par dépit, à défaut d'avoir été acceptés dans un cégep anglophone».



Source: conseillère d'orientation (les cégeps John-Abbott et Vanier sont des cégeps anglophones)

Enfin, ces données révèlent que le cégep anglais demeure très prisé, même 40 ans après l'adoption de la Charte de la langue française. De plus, il est important de mentionner qu'un nombre de plus en plus important d'élèves issus de l'immigration font le choix du secteur anglophone au postsecondaire.

Dans la prochaine section, nous présenterons un état de la recherche sur l'orientation linguistique des jeunes issus de l'immigration au postsecondaire.

### 3. LE CONTEXTE THÉORIQUE

Il existe, au Québec, quelques recherches qui ont abordé le choix de la langue d'instruction au postsecondaire chez les élèves issus de l'immigration. Pinsonneault, Mc Andrew et Ledent (2013) ont mené une recherche quantitative et longitudinale sur le cheminement et le choix linguistique au niveau collégial des élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire. Les données de cette étude révèlent que les caractéristiques linguistiques (langue maternelle ou d'usage et régions linguistiques) des élèves sont des variables qui orientent le choix de la langue d'enseignement au cégep et à l'université. Une autre recherche quantitative conduite par Ledent, Mc Andrew et Pinsonneault en 2016 arrive aux mêmes conclusions. Encore une fois, ce sont les caractéristiques linguistiques et géographiques des jeunes issus de l'immigration qui expliquent principalement leur choix de la langue d'instruction au cégep et à l'université. Par exemple, les jeunes en provenance de pays où l'anglais joue un rôle important (Asie de l'Est, Europe de l'Est, l'Asie du Sud) ont tendance à choisir un cégep anglophone, tandis que les jeunes originaires des Antilles, d'Afrique subsaharienne, d'Amérique centrale et du sud, d'Europe (autre que l'Europe de l'Est), d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient choisissent le plus souvent (à 70 % ou plus) le français comme langue d'enseignement au cégep. L'étude révèle également que les jeunes qui habitent le Grand Montréal et qui ne sont pas nés au Canada et qui intègrent tardivement le système d'éducation québécois choisissent davantage le secteur anglophone. Par contre, les élèves qui ont été scolarisés à l'extérieur du Grand Montréal favorisent à 85% le français. L'analyse sur les facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'île de Montréal menée par Sabourin, Dupont et Bélanger en 2010 rejoint les conclusions de Ledent, Mc Andrew et Pinsonneault (2016). Ces chercheurs ont analysé les résultats de 3100 étudiants dans plusieurs cégeps anglophones et francophones de la région montréalaise. Selon ces auteurs, les caractéristiques linguistiques (la langue maternelle, le pays de provenance) des jeunes influencent grandement le choix du cégep. Ainsi, les élèves allophones dont les parents sont originaires d'un pays francotrope (pays membre de l'Organisation internationale de la francophonie) choisissent le cégep anglais à moins de 25% alors que ceux dont les parents proviennent d'un pays non francotrope ont choisi le cégep anglais à

plus de 75%. Le choix du cégep anglais est aussi expliqué par une plus grande maîtrise de l'anglais et des difficultés dans l'apprentissage du français de la part des élèves allophones, et ce, même pour ceux qui ont fréquenté l'école secondaire francophone. Les possibilités de carrière qui nécessitent une bonne maîtrise de l'anglais sont également des raisons qui orientent les jeunes vers les cégeps anglophones.

Les recherches citées plus haut adoptent une approche exclusivement quantitative. Malheureusement, les données quantitatives ne permettent pas de comprendre et d'expliquer de façon approfondie le choix du secteur anglophone au postsecondaire par les jeunes issus de l'immigration. Une recherche, cette fois-ci de nature qualitative, menée par Magnan et Darchinian en 2014 sur les parcours scolaires linguistiques des jeunes issus de l'immigration, donne une orientation intéressante à la problématique du choix de la langue d'instruction au postsecondaire. L'étude vise à travers l'analyse de récits de vie à mieux comprendre la relation entre l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration au sein des écoles francophones et le choix de quitter le secteur francophone pour le secteur anglophone au postsecondaire. Les conclusions de la recherche révèlent que l'orientation des jeunes vers des cégeps anglophones s'inscrit principalement dans une logique stratégique (bilinguisme, statut prestigieux de l'anglais et de certaines institutions telles McGill, etc.). Toutefois, l'étude considère également l'expérience vécue par les jeunes issus de l'immigration durant leur cursus scolaire dans le secteur francophone comme facteur pouvant justifier le choix de la langue d'enseignement au cégep et à l'université. L'analyse de récits de vie révèle que les interactions quotidiennes dans les écoles francophones entre francophones québécois et immigrants ne favorisent pas l'intégration de ces derniers. D'après ces auteures, les jeunes qui vivent dans un rapport d'exclusion face «au francophone québécois» développent un rapport conflictuel avec le français et décident ainsi de choisir le secteur anglophone au postsecondaire. Contrairement aux précédentes recherches qui expliquent le choix du secteur anglophone par des facteurs linguistiques, la recherche de Magnan et Darchinian (2014) démontre que la socialisation des jeunes dans le secteur francophone au niveau primaire et secondaire doit être prise en compte pour expliquer le choix d'orientation au cégep. Une autre recherche qualitative, qui s'est

intéressée aux stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration, menée par Magnan, Grenier et Darchinian en 2015 apporte d'autres conclusions. En effet, l'étude révèle que des raisons stratégiques liées à l'insertion professionnelle motivent le choix scolaire linguistique de ces jeunes. L'étude a également démontré que l'attrait pour les cégeps et les universités anglophones est guidé par une logique d'excellence dans la mesure où l'anglais a un statut de langue centrale dans un contexte de mondialisation. Par contre, le choix du secteur francophone par les jeunes est expliqué par une logique de sécurité (ex. connaissance limitée de l'anglais) et par la disponibilité de certains programmes. Certains programmes contingentés dans le secteur anglophone expliquent aussi le choix par dépit du secteur francophone.

Pour contrer l'accès au cégep anglais aux élèves allophones et francophones, certains nationalistes québécois souhaitent étendre la loi 101 au collégial. D'ailleurs, le programme politique du dernier gouvernement québécois en fait mention (Mc Andrew, 2012). Le conseil supérieur de la langue française (2011) propose, bien au contraire, de maintenir le libre choix de la langue d'enseignement au postsecondaire, mais émet certaines recommandations pour favoriser le secteur francophone (ex. rendre les programmes au cégep plus attractifs, mettre en place des mesures de soutien en français, etc.). Magnan, Grenier et Darchinian (2015) proposent également des pistes d'intervention pour valoriser le secteur francophone au postsecondaire. Ainsi, ces chercheuses suggèrent de sensibiliser les jeunes, leurs parents et les conseillers d'orientation à l'importance du français pour une insertion professionnelle réussie au Québec, de tenir un discours positif valorisant la réputation du secteur francophone au postsecondaire et de mener des études sur l'image projetée par les cégeps francophones afin de mener un plan d'action basé sur les résultats de ladite étude.

Finalement, les recherches qui ont abordé le choix de la langue d'instruction nous renseignent beaucoup sur les motifs qui incitent les jeunes issus de l'immigration à choisir un cégep anglophone. Nous estimons toutefois que l'expérience scolaire de l'élève est un facteur qui a été négligé par plusieurs études, surtout que l'on sait que le rapport à l'école

peut influencer la trajectoire des jeunes et leur réussite (Magnan et Darchinian, 2014; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013).

#### 4. L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Les différentes recherches qui ont abordé le parcours aux études postsecondaires des jeunes issus de l'immigration ont apporté quelques réponses au choix d'orientation, soit les aspects culturels et linguistiques (pays d'origine, maîtrise de la langue, appartenance à une minorité visible), le statut prestigieux de l'anglais, le marché du travail et l'insertion professionnelle. Toutefois, ces recherches présentent certaines limites. En effet, certains facteurs ont été mentionnés de façon peu approfondie ou tout simplement ignorés. Par exemple, les études quantitatives donnent peu d'information sur le rapport de l'élève à l'institution scolaire francophone (personnel scolaire, savoirs scolaires). Seules quelques rares recherches de nature qualitative (Magnan et Darchinian, 2014) prennent en compte le facteur socialisation au sein de l'institution francophone. D'ailleurs, l'étude de Magnan et Darchinian (2014) qui s'est intéressée à l'expérience scolaire dans le secteur francophone et son incidence sur le choix du cégep anglophone par les élèves issus de l'immigration rejoint le plus notre orientation. En effet, notre recherche s'intéresse à l'expérience socioscolaire et s'attarde particulièrement sur le rapport à la langue. Nous trouvons important, en tant qu'enseignant de français, de creuser le facteur linguistique et son impact sur le parcours scolaire des élèves de notre milieu. Mesurer le sentiment de compétence en français et son incidence sur l'orientation des jeunes au postsecondaire nous aiderait à mieux orienter nos pratiques afin de favoriser un rapport plus positif au français et à l'école francophone.

Il nous semble donc intéressant de nous poser les questions suivantes: le rapport aux savoirs scolaires a-t-il un impact sur les choix d'orientation effectués par les jeunes issus de l'immigration? Le contexte de scolarisation influence-t-il leurs choix linguistiques au postsecondaire?

La question de recherche suivante reste donc entière : quels sont les motifs qui orientent le choix de la langue d'instruction au cégep chez les élèves issus de l'immigration de deuxième génération?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre présente les concepts clés de notre recherche. La sociologie de l'expérience de Dubet (1994) constitue notre cadre théorique pour analyser le lien entre l'expérience scolaire et l'orientation linguistique des jeunes au Cégep. Les trois logiques d'action de l'acteur social qui sont la logique d'intégration, la logique de stratégie et la logique de subjectivation (Dubet, 1994) guident notre lecture de l'expérience scolaire.

Le chapitre est divisé en deux parties. Dans la première, nous donnerons les définitions des notions clés qui seront évoquées tout au long de cette recherche. Dans la deuxième partie, nous présenterons la théorie de l'expérience sociale du sociologue Dubet (1994) et son apport à la compréhension de l'expérience scolaire. Enfin, pour clore ce chapitre, nous préciserons les objectifs spécifiques de recherche.

#### **1. LES NOTIONS CLÉS**

Dans le cadre de ce travail, les concepts de langue maternelle, de langue d'usage public, de langue officielle, d'allophone et d'immigrant et de cégep seront utilisés. Il importe donc de les définir pour éviter toute confusion.

##### **1.1 La langue maternelle**

Selon Statistique Canada (2009), la langue maternelle est la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par la personne à l'âge adulte. La langue maternelle est également la deuxième langue apprise si la première n'est plus comprise par la personne. La langue maternelle fait partie de l'héritage culturel et elle est déterminée par la filiation, car un individu est de telle langue parce que ses parents lui parlaient dans cette langue (Béland, 1999). Dans le langage commun, la langue maternelle est tout simplement la langue parlée à la maison. Au Québec et surtout dans la région montréalaise où se concentre un grand nombre d'immigrants, 42,69% des élèves fréquentant les écoles



primaires et secondaires francophones du secteur public ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

## **1.2 La langue officielle**

Le terme langue officielle désigne la langue que l'État décrète comme langue d'usage public par une loi constitutionnelle (Lecomte, 2015). Un pays peut avoir plusieurs langues officielles. Au Canada, les deux langues officielles sont le français et l'anglais. Ces deux langues jouissent d'un statut légal quant à leur emploi dans toutes les institutions gouvernementales au Canada. D'après une étude sur les comportements linguistiques des étudiants du collégial sur l'Île de Montréal menée par Sabourin, Dupont et Bélanger (2010), une majorité des allophones ne parlent pas une langue officielle à la maison, peu importe qu'ils fréquentent un cégep anglais ou français. Toutefois, si un allophone parle une langue officielle à la maison, elle est souvent la langue du cégep.

## **1.3 La langue d'usage public**

La langue d'usage public est la langue de communication usuelle entre individus en dehors du contexte familial et amical. En somme, c'est la langue d'usage dans l'espace public (ex. travail, commerce, etc.). La langue d'usage public est la langue commune que les individus de langues maternelles diverses adoptent pour communiquer les uns avec les autres (Sabourin, Dupont et Bélanger, 2010). Au Québec, la diversité linguistique est acceptée, mais l'usage du français est prescrit dans plusieurs sphères de la vie publique (les services de santé, les services sociaux, la fonction publique, les entreprises, les organismes parapublics, le travail et l'enseignement). La politique interculturelle menée au Québec donne aux immigrants le droit d'adopter la langue de leur choix dans les communications privées, mais le français doit être la langue commune publique (Québec MCCI, 1990a). Le droit de faire usage de la langue de son choix est confirmé par le gouvernement du Québec dans sa proposition de politique linguistique en 1996 : « Dans une démocratie comme la nôtre, l'usage personnel de la langue de son choix est un droit fondamental garanti par la Charte des droits et libertés de la personne. En accord avec ce principe, l'approche législative ne porte que sur les usages publics de la langue » (p.43). La politique linguistique

visent également la prédominance du français sans l'exclusion de l'anglais (Dufour, 2008; Pagé, 2010).

#### **1.4 Allophone et immigrant**

Au Québec, le terme allophone réfère à toute personne qui a une langue maternelle autre que l'anglais ou le français (Kanouté et Duong, 2007). Dans le nouveau Petit Robert, un allophone est une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve. Pour certains auteurs (Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Saïd, 2009), le terme allophone ne peut pas s'appliquer aux personnes nées au Canada dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Une différence est ainsi établie entre les immigrants récents et les allophones natifs du pays. Le terme allophone dans le cadre de notre recherche réfère plus à la définition donnée par Kanouté et Duong (2007). Selon Statistique Canada (2009), un immigrant est une personne autorisée à vivre en permanence au Canada. On parle alors d'immigrant reçu ou de résident permanent. Le terme immigrant désigne également les citoyens canadiens par naturalisation, ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, mais également certains qui sont nés au Canada. Citoyenneté et immigration Canada (2007) définit trois catégories d'immigrants (le regroupement familial, les immigrants économiques et les personnes protégées, aussi appelées réfugiées). On parle également d'immigrants de première et de deuxième génération. La première génération désigne ceux qui sont arrivés après l'âge de six ans et la deuxième génération, ceux qui sont nés au pays ou arrivés avant l'âge de sept ans (Berry, Phinney, Sam et Vedder, 2006). Dans le présent travail, le terme issu de l'immigration désigne ceux qui sont nés au Canada, mais dont les deux parents sont nés à l'extérieur du Canada.

#### **1.5 Cégep**

Le collège d'enseignement général et professionnel québécois (cégep) est un ordre d'enseignement supérieur qui a pour mission la formation supérieure des citoyens (Cartier et Langevin, 2001). L'institution collégiale a été créée au début des années 1970. Elle accueille les étudiants qui ont terminé les cinq années du cours secondaire et qui sont détenteurs d'un diplôme d'études secondaires (DES). Des formations techniques et

professionnelles spécialisées d'une durée de trois ans ou une formation préuniversitaire d'une durée de deux ans sont offertes au sein de cette institution (Cartier et Langevin, 2001). Les élèves, qui ont suivi leurs études au secondaire en continuité, intègrent le cégep en général à 17 ans. Dans la présente étude, le terme postsecondaire est parfois utilisé pour désigner le cégep, bien que ce concept englobe également l'ordre d'enseignement universitaire.

## 2. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Dans son ouvrage traitant de la sociologie de l'expérience (1994), Dubet définit l'expérience comme étant une activité cognitive qui permet à l'acteur social de construire le réel, de le vérifier et de l'expérimenter. L'individu, en tant qu'acteur social, dans sa construction de son expérience, combine trois logiques d'action qui sont: l'intégration, la stratégie et la subjectivation sociale. Dans une société considérée comme un système organisé selon des normes et des rapports sociaux qui définissent la place et le rôle de chacun, la logique d'intégration correspond aux besoins de l'individu de se définir « par une appartenance, par un rôle et par une identité culturelle dont il hérite, non seulement à sa naissance, mais au cours des diverses étapes ou situations de son existence» (Dubet et Martuccelli, 1996, p.61). Dans une société conçue comme un marché, un espace de compétition, l'acteur, dans une logique stratégique, tente de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position sociale (Dubet, 1994; Dubet et Martuccelli, 1996). Enfin, dans une logique de subjectivation, l'individu en tant qu'acteur social, dans un système de domination et de marché, se définit par une distance à lui-même et par une capacité de se développer comme un sujet autonome et critique face au système et à l'ordre établi. La subjectivation «suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome » (Dubet et Martucelli, 1998, p. 175).

Le milieu scolaire représente le lieu de socialisation de l'élève. Dans cette perspective, l'élève construit son expérience en intégrant la culture scolaire. Il intériorise les attentes, les normes et les règles du milieu scolaire, tente de se situer dans l'ordre des

hiérarchies et entre en interaction avec autrui (Dubet et Martucelli, 1996). L'élève développe également un rapport stratégique à l'école qui devient un espace de compétition dans lequel il mesure les bénéfices et les coûts en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. Enfin, l'élève manifeste, dans sa quête d'autonomie et d'authenticité, une distance et devient sujet critique dans son rapport à soi, aux autres et aux savoirs (Dubet et Martucelli, 1996). L'idée d'expérience scolaire :

Suppose que l'on ne considère pas seulement l'élève comme un individu face à une situation et des contraintes, mais comme un acteur construisant son expérience à travers des choix culturels et des orientations, élaborant des stratégies et les significations de ses stratégies dans un système de relations sociales. (Dubet, Cousin et Guillemet, 1991, p. 6)

Les trois logiques d'action de Dubet correspondent aux trois missions de l'école québécoise qui sont : instruire, socialiser et qualifier. L'élève construit donc son expérience en composant et articulant ces différentes dimensions du système scolaire. Dans sa construction de son identité, l'élève, dans son parcours au primaire et au secondaire, articule de façon différente les trois logiques d'action. Dans les prochaines sections, nous verrons comment le jeune adolescent au secondaire construit son expérience dans un rapport à soi, aux autres et aux savoirs.

## **2.1 Le rapport à soi**

L'Organisation mondiale de la Santé définit l'adolescence comme une période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte (entre les âges de 10 et 19 ans). C'est une période de transition critique dans la vie et se caractérise par des changements rapides et importants sur le plan de la maturation physique, sexuelle, cognitive, sociale et émotionnelle. Durant cette période, la croissance s'accélère et l'adolescent prend conscience avec plus d'intensité de son identité sexuelle. L'adolescence, c'est également le développement de la pensée formelle (Piaget, 1970). L'adolescent développe une capacité de raisonnement et des sujets qui favorisent le débat et le raisonnement abstrait telle la philosophie ou la politique suscite son intérêt. L'adolescence,

c'est aussi questionner son entourage et les valeurs transmises, argumenter et revendiquer son autonomie. Pendant cette période, le jeune est en quête d'identité, celle-ci se manifeste par une opposition et une confrontation aux règles parentales. Si la distance avec les parents est manifeste, les relations amicales avec le groupe des pairs prennent une place importante dans la vie du jeune. Le groupe joue le rôle de « médiateur des systèmes d'identification et d'identité» (Braconnier, 2009, p. 56).

Selon l'OMS, même si les déterminants biologiques de l'adolescence sont universels, certains facteurs culturels et socioéconomiques peuvent avoir un impact sur la durée et les caractéristiques de cette période. Pour Braconnier (2009), le culturel et son lien avec l'individuel sont essentiels à l'adolescence. Il existe une confrontation à l'adolescence entre les valeurs et culture familiales, l'image de soi et celle que projettent les autres. Pour un jeune issu de l'immigration, sa situation transculturelle s'ajoute à ce que vit normalement un adolescent durant cette période développementale critique. En effet, il est confronté à deux cultures, deux langues (trois langues dans le cas qui nous concerne). Il évolue ainsi dans deux environnements différents, celui des parents et celui de la société d'accueil à travers le milieu scolaire. Cette double appartenance culturelle peut engendrer chez l'adolescent issu de l'immigration une vulnérabilité et des conflits peuvent apparaître entre les valeurs et normes des parents et celles de la société d'accueil (Skandrani *et al*, 2008). À l'adolescence, le jeune prend conscience avec plus d'acuité de sa différence et peut ainsi vivre un stress d'acculturation conjugué au stress scolaire (Bouteyre, 2004). D'après une recherche menée par Lafortune (2006) sur le vécu scolaire d'adolescents immigrants haïtiens à Montréal, les jeunes qui ont un vécu scolaire positif sont plus portés vers l'intégration (vivre en harmonie avec les deux cultures), tandis que ceux qui optent pour l'assimilation (rejeter sa culture d'origine et adopter la culture du milieu d'accueil) ou la séparation (maintenir sa culture et rejeter la culture de la société d'accueil) présentent un vécu scolaire moins favorable. Une perception de soi négative peut être engendré par l'appartenance à une minorité, car en contexte migratoire, les identités minoritaires « sont produites en partie par le regard de l'Autre, du majoritaire» (Taboada-Leonetti, 1998, p.60).

## 2.2 Le rapport aux autres

L'adolescence se caractérise « par d'importants changements dans l'univers social et relationnel des individus. » Ces changements s'expriment de trois manières : « élargissement de l'univers social, différenciation des relations et construction d'un univers social propre » (Claes, 2003, p.7). L'adolescence se construit en échappant au contrôle des adultes (Dubet et Martucelli, 1996). La relation avec les parents est marquée par une distance physique et émotionnelle. En effet, le temps passé avec les parents diminue au profit d'interactions et de proximité de plus en plus marquées avec le groupe de pairs. Ces derniers « deviennent des figures centrales, qu'il s'agisse de soutien à offrir, d'idées et de confidences à partager » (Claes, 2003, p.8). Une revendication d'une certaine autonomie caractérise également cette période. Les parents exercent de moins en moins de l'autorité sur leurs enfants quant à leurs fréquentations. Le choix des amis se fait en fonction de valeurs et d'intérêts communs. L'univers social s'élargit et se diversifie. Un tiers des personnes significatives dans le réseau social des adolescents sont des pairs du même sexe. Selon Blyth (1982), une personne significative est une personne qui exerce une influence sur l'adolescent au niveau de ses choix, de ses décisions et de ses valeurs. L'adolescent développe avec cette personne significative un rapport d'affection, d'influence en tant qu'agent de socialisation et d'identification.

Le rapport à l'école change également durant cette période. Il se situe, du point de vue des élèves, dans une dynamique, « eux » et « nous » (Dubet et Martucelli, 1996). Les conflits entre le groupe de pairs et les règles de l'école dominant au secondaire. Ils se reflètent dans le climat de classe et dans les rapports contradictoires avec la discipline et l'enseignant. Ce dernier ne représente plus l'autorité suprême et le ton est à la critique. L'adolescent aspire désormais à une relation égalitaire qui implique un respect mutuel (Dubet et Martucelli, 1996). Même si le rapport à l'enseignant diffère du primaire, il demeure « un élément important de la motivation et du découragement scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996, p.166). La fin du secondaire amène une évolution dans le rapport à l'enseignant. L'adolescent recherche l'enseignant efficace, capable de couvrir le contenu du

programme et de développer des apprentissages cohérents avec les modes d'évaluation. Selon Dubet et Martucelli (1996) :

Le charisme de l'enseignant, sa capacité de susciter, de stimuler et de conforter les vocations ne sont pas sans importance. Mais les élèves attendent qu'il couronne une efficacité pédagogique, permettant à chaque élève d'être, à son tour, le plus efficace et le plus rationnel possible. (p.280)

Dans ce rapport aux autres se joue la construction de l'identité chez l'adolescent. Cette étape importante de la construction de soi :

Fait appel à un rapport à soi permettant à l'individu de se définir et de se situer à l'égard d'autrui, à travers une série d'enjeux fondamentaux comme le choix d'une carrière, les relations interpersonnelles, la sexualité, les croyances et les valeurs. (Claes, 2003, p.21)

Cette construction identitaire n'est possible que dans une dynamique d'interaction. Le contexte scolaire joue donc un rôle important dans la socialisation de l'adolescent et dans la formation de son identité. Selon Draelants (2013), les établissements secondaires exercent une influence sur le parcours scolaire et sur les aspirations aux études supérieures du jeune adolescent. L'influence parentale est également soulignée par l'auteur.

### **2.3 Le rapport aux savoirs**

Le concept de rapport au savoir a été introduit en éducation par l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8 (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Pour Bautier et Rochex (1998), cités par Cappiello et Venturini (2009), le rapport au savoir est « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux)» (p.34). L'individu développe un rapport aux savoirs positif ou négatif en fonction de la valeur qu'il leur confère. Il s'agit de comprendre, à travers la problématique du rapport au savoir, le sujet face à l'acte d'apprendre, ce qui le mobilise à travailler ou ce qui le pousse à peu s'investir.

Le rapport au savoir implique une dimension épistémique et une dimension identitaire. La dimension épistémique concerne la signification et la nature du savoir. La dimension identitaire correspond « à la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (Bautier et Rochex, 1998, p.34). Ces deux dimensions sont modulées par la dimension sociale du rapport au savoir où le sujet existe dans un rapport aux autres dans une société structurée, hiérarchisée, inégalitaire (Cappiello et Venturini, 2009). Des recherches menées par l'équipe ESCOL ressortent trois idéaltypes concernant la mobilisation vis-à-vis de l'apprentissage. L'individu peut développer un attachement au savoir scolaire pour sa valeur intellectuelle et culturelle, pour sa valeur instrumentale ou se désengager par manque de sens (Charlot, Bautier et Rochex, 1999).

Dubet et Martucelli (1996) rejoignent à des détails près l'analyse de l'équipe ESCOL. Selon ces deux chercheurs, l'élève dans son rapport aux savoirs intègre plusieurs logiques d'action, il interiorise :

L'obligation du travail scolaire dans sa famille et à l'école, et c'est essentiel. Mais cet élève doit et peut aussi travailler s'il est capable de percevoir l'utilité, scolaire ou non, de ce travail, s'il est en mesure ou en position d'anticiper les gains, ce qui ne recouvre pas exactement le premier type de signification. Enfin, l'élève peut travailler parce qu'il éprouve ce travail comme une forme de réalisation de soi, d'intérêt intellectuel. (p.65)

L'élève évolue dans son rapport au savoir durant son parcours scolaire. Au primaire, il est dans un rapport d'intégration des normes de l'école et de l'obligation du travail scolaire. Au secondaire, le jeune adolescent remet en question la nécessité de travailler et la motivation personnelle cesse d'être le reflet des attentes des adultes. Un rapport stratégique aux apprentissages émerge, le travail scolaire ne va plus de soi. L'importance et le poids des disciplines sont établis. Vers la fin du secondaire, les élèves développent un rapport d'utilité aux savoirs guidé par les projets d'avenir. Ils se définissent :



Par les espérances de carrière, de promotion ou d'insertion professionnelle, associées à leur position dans un système de hiérarchies multiples et affinées. Cette dimension de l'expérience s'accorde ou, au contraire, entre dans une tension avec ce que l'on peut appeler « la vocation». (Dubet et Martucelli, 1996, p.272)

Le jeune lycéen (fin du secondaire) devient «un intellectuel en formation», car il développe des intérêts intellectuels autonomes et s'engage dans un rapport au savoir lié à sa motivation personnelle et à ses goûts. L'intérêt qu'il a envers certaines disciplines ne dépend pas seulement de sa réussite, mais parce qu'il y développe du talent. Le travail scolaire n'est pas toujours considéré comme une contrainte, car le jeune le perçoit comme un moyen de se former. En fonction de ses aspirations et de ses projets d'orientation, l'élève met en place de véritables stratégies d'investissement. Il délaisse certaines disciplines au profit des matières les plus importantes. Le rapport aux savoirs devient stratégique et instrumental dans une école qui fonctionne comme «un marché» (Dubet et Martucelli, 1996). On peut ainsi se demander si le choix scolaire linguistique effectué par les jeunes correspond à une logique d'orientation stratégique.

### 3. LES OBEJCTIFS DE RECHERCHE

Le cadre conceptuel a montré comment l'acteur social évolue au sein du système scolaire et comment il articule les trois logiques d'action qui sont la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Nous avons également relevé que, dans le cas d'un jeune adolescent au secondaire, ces logiques d'action s'articulent différemment, car l'adolescence est une période de construction identitaire qui influence grandement le rapport du sujet avec son environnement.

L'école est le lieu de socialisation des jeunes adolescents. Ces derniers sont donc en partie le produit de leur milieu scolaire « qui définit la nature de leurs épreuves» (Dubet et Martucelli, 1996, p.368). L'objectif principal de notre recherche est de sonder l'expérience scolaire des jeunes du secondaire et l'influence qu'elle peut exercer sur leur choix d'orientation linguistique au Cégep.

Les objectifs de la recherche sont de :

1. Décrire l'expérience scolaire (rapport aux autres, aux savoirs et à soi) de jeunes adolescents du secondaire issus de l'immigration.
2. Identifier les éléments, liés aux caractéristiques personnelles et à l'expérience scolaire, qui influencent le choix d'orientation linguistique au Cégep.

Le prochain chapitre traite de la démarche méthodologique adoptée pour répondre à ces objectifs.

## TROISIÈME CHAPITRE

### LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le présent chapitre, nous décrivons les procédures qui nous permettront d'atteindre nos objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous expliquons le choix de l'approche méthodologique privilégiée. Ensuite, nous présentons la population ciblée par l'étude, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, la méthode d'analyse des données, les limites de la méthodologie et les difficultés rencontrées.

#### 1. LE CHOIX DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Comme nous l'avons précisé précédemment, notre intérêt de recherche porte sur les motifs qui orientent le choix de la langue d'instruction au cégep chez les élèves allophones de deuxième génération. L'approche privilégiée pour l'étude du phénomène de l'orientation linguistique est une approche qualitative de type empirique et inductive. Cette approche permet de comprendre l'expérience subjective de l'acteur et de saisir la perception qu'il a de sa réalité, d'explicitier le sens de ses propos et de ses comportements (Blanchet, 2003; Savoie-Zajc, 2004). Cette approche, selon Pires (1997), se caractérise par :

Sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, sa capacité de s'occuper d'objets complexes, sa capacité d'englober des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données, par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale, par son ouverture au monde empirique et à la découverte de « faits inconvenients » ou de « cas négatifs » (p. 52).

Cette recherche est également de type phénoménologique descriptif. La phénoménologie cherche à comprendre et à décrire l'expérience humaine, telle qu'elle est vécue par les personnes (Fortin, 2010). En effet, la présente étude a pour objectif de comprendre à partir de l'expérience socioscolaire des jeunes allophones les motifs de leur choix d'orientation linguistique au postsecondaire. Dans l'expression et le discours des sujets, nous tenterons de saisir le rapport de ces jeunes à l'école francophone et à la société

d'accueil en général. Les instruments de collecte de données qui sont des entrevues correspondent en tous points à ce type de méthodologie. En effet, cette approche permet de comprendre à partir des entrevues l'expérience subjective des participants dans leurs transactions avec leur environnement socioscolaire, de saisir leur perception de la réalité et d'explicitier en profondeur le sens de leurs propos. Selon Blanchet et Gotman (2007), l'enquête par entretien est « particulièrement pertinente lorsqu'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs » (p.24). L'entretien permet de saisir « au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Royer, 2012, p.26). Nous avons privilégié cet instrument, car c'est le dispositif idéal pour avoir accès à la représentation du monde de la personne interviewée. Il existe plusieurs types d'entrevues, nous avons opté, dans le cadre de notre recherche, pour l'entretien semi-dirigé pour « rendre plus explicite l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc, 2010, p. 342). Selon cette auteure, ce type d'entrevue donne « un accès privilégié à l'expérience humaine » (p. 343). Les entretiens semi-dirigés sont d'une durée d'environ 60 min. L'entretien individuel contient des questions ouvertes qui porte sur l'histoire familiale, l'expérience scolaire et l'orientation au postsecondaire.

## 2. LES PARTICIPANTS

Nous présentons dans cette section les caractéristiques du milieu choisi et de sa clientèle. Le profil des participants est également précisé.

### 2.1 Les caractéristiques de l'école et de sa clientèle

Pour dresser les caractéristiques de l'école et de sa clientèle, nous nous sommes basés sur les données provenant du site de l'école (projet éducatif) et du comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM).

Située dans l'ouest de l'île de Montréal, cette école secondaire accueille environ 1264 élèves du secteur régulier, mais également du secteur d'accueil et de la francisation (huit classes) et de l'adaptation scolaire (cheminement continu, quatre classes ressources et trois classes pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme). L'indice de défavorisation se situe au niveau un sur une échelle de dix (le rang 10 étant considéré le plus défavorisé). Environ 130 enseignants, employés de soutien, professionnels et membres de la direction œuvrent au service des élèves. L'école propose plusieurs programmes tels que les programmes Communication et entrepreneuriat et Excellence. Plusieurs options sont également offertes aux élèves (ex. multisports et robotique).

La clientèle de l'école est multiethnique (62,5% des élèves parlent une autre langue que le français à la maison). Les élèves proviennent de 67 pays. 50 langues maternelles autres que le français et l'anglais ont été répertoriées. Parmi ces langues maternelles, l'arabe est classé au premier rang, suivi de l'espagnol, du persan, du tagalog, du chinois, du roumain, du tamoul, de l'ourdou, du créole et du mandarin (CGSTIM, 2016).

**Tableau 2- Répartition des élèves inscrits à l'école A selon la langue maternelle  
et la langue parlée à la maison  
(Élèves inscrits au 4 novembre 2015, N = 1 071)**

	<b>Langue maternelle</b>	<b>%</b>	<b>Langue d'usage</b>	<b>%</b>
1	Français	30.34	Français	36.32
2	Anglais	17.36	Anglais	22.03
3	Arabe	15.12	Arabe	11.95
4	Espagnol	7	Espagnol	6.72
5	Persan	3.26	Persan	3.08
6	Tagalog	3.45	Tagalog	1.77
7	Chinois	2.24	Chinois	2.42
10	Russe	1.77	Russe	1.30
11	Roumain	1.68	Roumain	1.30
12	Tamoul	1.4	Tamoul	1.12
13	Ourdou	1.49	Ourdou	0.93
14	Créole	1.68	Créole	0.65
15	Mandarin	1.12	Mandarin	1.12

Source: CGTSIM (2016)

## 2.2 Le profil des participants et la procédure de recrutement

Cette recherche vise spécifiquement les adolescents issus de l'immigration de deuxième génération (nés au Québec de parents nés à l'étranger) et qui ont une langue maternelle autre que l'anglais ou le français. Elle concerne plus spécifiquement les élèves de cinquième secondaire. Nous avons ciblé les élèves de ce niveau, car ils ont une expérience significative au secondaire. De plus, c'est à cette étape de la vie scolaire que l'orientation des jeunes pour les études postsecondaires commence à se préciser. Un autre critère d'inclusion concerne l'orientation scolaire au postsecondaire. Les jeunes choisis ont l'intention de s'inscrire dans un cégep anglophone.

Le type d'échantillon privilégié dans le cadre de notre recherche est non probabiliste et volontaire. Nous ciblons douze participants qui sont choisis selon certaines caractéristiques que l'on retrouve dans la population (sexe, niveau scolaire, orientation scolaire). Nous avons choisi de ne pas inclure les caractéristiques qui impliquent le pays d'origine. Cette variable risque d'être une entrave dans le choix des participants et de réduire ainsi la taille de l'échantillon.

Les douze entrevues ont été menées auprès d'élèves nés au Québec et issus de l'immigration. Ils ont tous fréquenté des écoles primaires et secondaires francophones et ont l'intention de s'inscrire dans un cégep anglophone. Même si nous avons décidé de ne pas inclure dans nos critères de sélection le pays d'origine, il se trouve que les répondants proviennent de différents pays. Trois sont originaires de l'Afrique du Nord, trois du Moyen-Orient, deux de l'Asie du sud, deux de l'Afrique centrale, un de l'Afrique de l'Est et un de l'Afrique de l'Ouest.

Les sujets retenus sont issus de familles de deux à sept enfants. La grande majorité des parents a fait des études universitaires dans leur pays d'origine (neuf familles). Toutefois, certains parents exercent, au Québec, dans un domaine peu en lien avec leur formation initiale (ex. les parents d'Élias, d'Olivia et d'Amar). D'après Olivia dont les

parents ont quitté le Congo pour des raisons de sécurité, son père qui est docteur en médecine et était dentiste dans son pays devait travailler, une fois au Québec, comme préposé aux bénéficiaires afin de subvenir aux besoins de sa famille :

Mon père était dentiste, maintenant, il est préposé aux bénéficiaires et ma mère aussi, là-bas, elle était l'assistante d'un chef d'entreprise et aussi elle tenait une boutique de coiffure, elle avait un salon de coiffure ... ils lui ont proposé des options d'être hygiéniste dentaire, mais ça prenait beaucoup de temps, puis il doit subvenir aux besoins de la famille pendant qu'il est aux études et on est quand même nombreux, ils n'ont pas pu faire l'équivalence.

Concernant la raison de la migration, les répondants évoquent le besoin d'assurer un meilleur avenir aux enfants, les opportunités d'emploi et des problèmes d'instabilité politique. Pour Olivia, vivre au Congo constitue un danger pour la sécurité de toute la famille :

Mon père était le dentiste du chef d'État, et quand la guerre a commencé, les rebelles, ils allaient pour les fonctionnaires, ils cherchaient tous les gens qui travaillaient pour le gouvernement, mon père, les gens le connaissaient comme il était le dentiste du chef d'État, ils sont allés dans la maison de notre famille, ils ont pillé la maison, ils ont pris tous les bijoux de famille, les photos et tout ça, puis ils ont même tiré une balle dans notre chien, ils ont presque tiré ma mère aussi et mes frères et sœurs étaient là, ils ont vu quand ma mère avec un pistolet à sa tête.

Deux répondants semblent toutefois méconnaître les raisons de la migration de la famille. Concernant la langue d'usage en milieu familial, la moitié des répondants semblent méconnaître leur langue maternelle et ceux qui disent la maîtriser privilégient dans leur communication avec la famille une des langues officielles au Canada. Plus de la moitié des élèves (7/12) ont recours à l'anglais pour les échanges avec les parents ou la fratrie. Le français est privilégié par les cinq autres répondants.



Enfin, il est important de préciser que pour des raisons de confidentialité, nous avons attribué des pseudonymes aux 12 sujets interviewés. Le tableau ci-dessus présente un résumé sociodémographique des répondants répartis suivant le sexe.

**Tableau 3 - Profil des participants**

	âge	Pays d'origine	Fratrie	Niveau d'études et profession parents	Langue maternelle	Langue d'usage <u>en</u> milieu familial
Bryan	16 ans	Liban	3 (aîné)	Père : collégial, construction Mère : université, gestionnaire	Arabe	Anglais
Édouard	17 ans	Ghana	2 (cadet)	Père : secondaire, livreur Mère : DEP, infirmière	Twi	Anglais
Fady	18 ans	Égypte/Maroc	4 (cadet)	Père : universitaire, comptable Mère : secondaire, ménagère	Arabe	Mère : français Père : anglais La fratrie : français
Victor	16 ans	Cameroun	3 (cadet)	Père : université, ingénieur Mère : université, secrétaire	Bamiléké	Français
Elias	16 ans	Syrie/ Tunisie	4 (cadet)	Père : université, études en chimie, instructeur et contracteur Mère : université, études en comptabilité, chauffeuse d'autobus scolaire	Arabe	Mère : français Père : anglais La fratrie : anglais
Mathias	16 ans	Érythrée	2 (aîné)	Père : secondaire, chauffeur de taxi Mère : collégiale, infirmière	Tigrinya	Anglais
Simi	17 ans	Inde	2 (aînée)	Père : collégial, soudeur Mère : secondaire, vendeuse	Gujarati	Anglais
Olivia	17 ans	Congo	7 (cadette)	Père : doctorat en médecine, préposé Mère : université, préposée	Lingala	Français
Amar	17 ans	Inde	2 (cadette)	Père : université, camionneur Mère : université, éducatrice	Punjabi	Anglais
Tala	17 ans	Jordanie	3 (aînée)	Père : université, informaticien Mère : secondaire, ménagère	Arabe	Anglais
Siëta	17 ans	Liban	3 (aînée)	Père : université, physiothérapeute au Liban Mère : secondaire, ménagère	Arabe	Mère : Français Fratrie : Anglais
Nora	17 ans	Algérie	3 (2 <sup>e</sup> )	Père : université, conseiller en santé et sécurité au travail Mère : université, conseillère financière	Arabe	Français
Nombre de filles : 6			Nombre de garçons : 6		Total : 12 participants	

Le recrutement des jeunes s'est fait pendant leur cours de français. En tout, trois groupes de secondaire cinq ont été approchés. Une présentation d'une quinzaine de minutes avait pour but d'expliquer aux élèves les objectifs de la recherche et la participation souhaitée. Nous leur avons donné rendez-vous afin de leur remettre le formulaire de consentement et la lettre d'information aux parents. Par la suite, en prenant en considération la disponibilité des élèves, un courriel leur a été envoyé afin de leur communiquer le lieu et la date de l'entrevue. Les entrevues ont été menées entre mi-février et fin mars 2018. Toutes les rencontres ont eu lieu à l'école et dans une salle de classe. Les entretiens ont été menés après les heures de classe ou pendant la pause du dîner. Tous les entretiens se sont déroulés en français, certains participants ont utilisé quelques mots en anglais pour mieux communiquer leur idée.

### 3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Notre démarche de collecte de données est en cohérence avec l'approche phénoménologique. Pour saisir la réalité des individus et la perception qu'ils ont de leur expérience de vie, cette méthodologie recommande l'entretien comme stratégie de collecte de données (Fortin, 2010). Selon Daunais (1995), l'entretien est la méthode la plus économique pour obtenir l'information désirée. L'entretien est « une technique directe utilisée pour interroger des individus isolément, mais aussi, dans certains cas, des groupes, de façon semi-directive [...] en vue d'une connaissance en profondeur des personnes rencontrées » (Angers, 1996, p.140). Nous retenons une forme d'entretien pour notre recherche : l'entretien semi-dirigé.

#### 3.1 L'entretien semi-dirigé

Selon Savoie-Zajc (2010), l'entrevue semi-dirigée :

Consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant de la recherche. (p. 340)

Ce mode d'interaction permet, selon l'auteur, une compréhension riche du phénomène à l'étude. Pour mener à bien une entrevue semi-dirigée, le chercheur doit planifier un schéma d'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche (Savoie-Zajc, 2010). Il doit par la suite élaborer des questions en lien avec ces thèmes.

Dans le cadre de notre recherche, l'entretien semi-dirigé nous a permis de rendre compte de l'expérience scolaire dans les établissements scolaires francophones du répondant et d'identifier le lien entre le vécu scolaire et le choix de poursuivre des études postsecondaires dans un cégep anglophone. Sous forme de questions ouvertes, l'entretien comprend 47 questions et est orienté selon les trois grands thèmes suivants : l'histoire familiale, l'expérience scolaire et l'orientation au postsecondaire.

L'histoire familiale comprend des sous-thèmes comme le parcours d'immigration des parents, l'origine des parents, leur niveau de scolarité, leur profession et la langue d'usage. L'expérience scolaire implique des sous-thèmes reliés au parcours scolaire au primaire et au secondaire, les écoles fréquentées, la relation avec les pairs et les acteurs scolaires, le rapport aux savoirs scolaires plus précisément à la langue d'enseignement. Enfin, l'orientation au postsecondaire concerne le choix linguistique et le choix du programme d'études au postsecondaire (voir le protocole des entrevues en annexe C). Les thèmes de l'entretien ont été inspirés des travaux de Magnan et Darchinian (2014) et de Lafortune (2006).

#### 4. LA MÉTHODE D'ANALYSE

L'analyse thématique nous semble la méthode la plus pertinente pour analyser le contenu des entretiens recueillis auprès des élèves. Elle « est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 249). La thématisation constitue « l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162).

Le processus d'analyse thématique a respecté les trois étapes proposées par Huberman et Miles (1991) qui consistent à condenser les données, à présenter les données et enfin à formuler et à vérifier les conclusions. Le support papier a été privilégié pour l'analyse du contenu. L'analyse des entretiens s'est déroulée ainsi selon trois étapes. Tout d'abord, nous avons retranscrit tous les entretiens audio en verbatim. Ensuite, nous avons procédé à la synthèse du contenu des entrevues tout restant fidèle au texte d'origine. Nous avons classé l'information par la suite sous des thèmes fournis par le cadre théorique (le rapport aux autres, le rapport aux savoirs, etc.). Des catégories ont été rajoutées pour un meilleur classement de l'information (ex. rapport au français/positif/ négatif). Enfin, nous avons procédé à l'analyse des résultats en créant des fiches synthèses pour chaque thème et sous-thème (ex. vécu scolaire au primaire/ au secondaire). Des extraits des témoignages de chaque répondant ont été regroupés en fonction du thème abordé.

## 5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le cadre de notre recherche, nous avons respecté toutes les mesures de déontologie exigées par l'Université de Sherbrooke. Pour protéger les participants (sujets mineurs), un formulaire de consentement a été soumis à chaque jeune et une lettre d'information a été adressée à son répondant (parents). Les objectifs de la recherche, de la méthodologie, du type de participation sollicitée, des avantages et des inconvénients de la recherche ont été expliqués à chaque participant et à leur répondant. Ces derniers ont été informés de la nature confidentielle des données recueillies et des mesures qui seront prises dans ce sens. L'autonomie de chaque participant a été respectée. La participation à la recherche est ainsi sur une base volontaire et chaque sujet avait le droit de se retirer en tout temps. Toutes ces informations figurent sur le formulaire de consentement à signer (voir l'annexe A) et dans la lettre d'information destinée aux répondants (voir l'annexe B).

## 6. LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE

Notre approche méthodologique présente quelques limites liées à l'échantillon et à l'entretien.

### *L'échantillon*

Nous avons décidé de ne pas inclure dans notre critère de sélection le pays d'origine et bien que plusieurs pays soient représentés dans l'échantillon, les jeunes issus de l'immigration interrogés sont plusieurs originaires de pays où l'anglais joue un rôle important (ex. Inde, Ghana, Érythrée). Il se peut que cette donnée soit d'une grande influence dans le choix du cégep anglais. Il faut donc tenir compte de cet élément lors de l'interprétation des résultats. Également, les jeunes interviewés fréquentent le même établissement scolaire, cela peut affecter leur expérience scolaire de la même façon.

### *L'entretien*

Nous avons mené tous les entretiens auprès des jeunes et étant nous-mêmes issue de l'immigration, nous croyons que cela a facilité le contact et a favorisé un climat de confiance. Seulement étant enseignante dans le même établissement scolaire, les répondants aurait pu se montrer réticents à parler ouvertement du milieu. Consciente de ce biais, nous avons pris soin d'expliquer le caractère confidentiel de la recherche et nous avons évoqué notre neutralité durant la conduite de l'entrevue.

## 7. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Nous n'avons pas rencontré de difficultés majeures au cours de l'enquête. La direction s'est montrée favorable à la conduite des entrevues à l'école. Elle nous a autorisée à utiliser certaines journées pédagogiques afin de rencontrer plusieurs répondants. La majorité des élèves ont respecté le rendez-vous fixé et n'ont pas rechigné devant la longueur de l'entretien. Les deux difficultés rencontrées concernent des annulations de rendez-vous de la part d'un répondant qui a finalement décidé d'abandonner la recherche par manque de temps et une entrevue menée durant la pause du midi qui s'est déroulée dans un climat défavorable dû à l'intrusion d'une collègue dans le local et au bruit dans les corridors.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Nous présentons dans ce chapitre les résultats des entrevues et leur analyse. La première partie relate les informations les plus pertinentes sur l'expérience scolaire des douze répondants et une discussion des résultats termine le chapitre.

#### 1. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Dans cette partie traitant de l'expérience scolaire, une première section abordera le vécu scolaire au primaire et au secondaire et la deuxième traitera du rapport aux autres. Les rapports aux savoirs et à soi seront exposés à la troisième et à la quatrième section. Enfin, les résultats du choix du postsecondaire anglophone seront présentés à la dernière section.

##### 1.1 Le primaire

La majorité des répondants (7/12) disent avoir eu une expérience scolaire positive au primaire. La plupart évoquent une bonne relation avec les enseignants et les différents acteurs de l'établissement scolaire et une très bonne entente avec les pairs. Ils mentionnent également bien réussir sur le plan académique. Beaucoup disent que les relations amicales et les activités parascolaires ont influencé positivement leur vécu scolaire. Les seuls éléments négatifs qui ressortent des témoignages recueillis concernent la maîtrise de la langue. Tala (17 ans, parents jordaniens) a gardé de bons souvenirs de son expérience au primaire, seulement, les premières années n'ont pas été faciles à cause de ses difficultés en français. Elle explique que la période des devoirs à la maison a toujours été un souci pour elle, car ses parents ne parlant pas le français ne pouvaient pas la soutenir dans ses apprentissages.

Les répondants, ayant un vécu scolaire difficile au primaire (5/12), évoquent avoir expérimenté de l'intimidation de la part des pairs, des difficultés académiques, du racisme et de l'isolement. Les élèves intimidés témoignent de l'indifférence des acteurs scolaires

face à la situation. Mathias (16 ans, parents érythréens) évoque des épisodes d'intimidation qui ont entaché tout son primaire et les premières années de son secondaire. Il déplore le manque de soutien des adultes :

Avec les élèves, c'est une autre histoire parce que je me faisais toujours intimider. C'est quelque chose qui a commencé au primaire et qui a terminé environ en secondaire 3, parce que j'étais toujours l'enfant le plus petit, pour cela, on prenait avantage de cela. Et aussi le fait que j'étais trop calme et que j'aimais pas me battre et tout, les gens prenaient avantage de ça. Ma relation avec les élèves, ça a gâché mon primaire, je dirais. Pour être honnête, les adultes à l'école s'en foutent, ils n'ont pas réagi assez bien parce que comme c'est plusieurs années avec les mêmes professeurs que je rencontre parce qu'on avait une madame qui s'occupait des problèmes dans l'école, mais elle me rencontrait à chaque fois que j'avais un problème, mais j'ai réalisé que parler ça allait rien faire. Elle pouvait faire mieux, mais elle ne faisait rien qui allait arrêter les futurs intimidateurs.

Amar (17 ans, parents indiens) a vécu aussi de l'intimidation qu'elle explique par sa petite taille et ses difficultés académiques. Elle a subi beaucoup de moqueries de la part des élèves et de tout son parcours au primaire, elle n'a pu avoir qu'une seule amie :

Je pense que c'était toujours dur honnêtement, comme j'avais pas un moment spécifique. Oui, je me trouvais minoritaire, premièrement, ma taille n'est pas comme grande, alors tout le monde moquait de cela, j'étais pas bonne à l'école alors, je me sentais comme pas intelligente comparé aux autres qui avaient comme des 80 et 90, 100%.

Élias (16 ans, père syrien, mère tunisienne) relate la même expérience. Il parle d'événements d'intimidation et de racisme vécus durant son primaire. Les adultes ne l'ont pas aidé. Il a connu aussi un événement jugé raciste de la part du chauffeur d'autobus :

Avec les autres élèves, j'avais pas trop d'amis et plusieurs étaient méchants parce que j'ai été un peu bizarre. Je disais des choses «awkward» inadéquates. J'ai été pas meilleur dans les conversations alors je savais pas quoi dire, alors

je disais comme n'importe quoi. Les élèves me traitaient de stupide et ils disaient que je savais pas comment parler et tout ça. J'ai été intimidé jusqu'à cinquième. J'avais 4 ou 5 amis. Les adultes n'aidaient pas du tout, j'essayais de le dire, mais ils n'aidaient pas du tout.

J'avais un problème avec mon conducteur d'autobus, moi je pense, même ma mère pensait qu'il était raciste parce que souvent moi j'aimais lire au primaire comme 5<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année, souvent j'étais en train de lire dans le bus, ensuite quand il entend du bruit, quelqu'un crier, il pensait que c'était moi, alors tout le temps, il vient et me crie dessus, ensuite, il me déplace et me sort du bus.

Olivia (17 ans, parents congolais), de son côté, a souffert de l'attitude de certains enseignants à son égard. Elle réussissait, en général, très bien à l'école sauf dans ses cours d'éducation physique. Elle se remémore le traitement injuste que lui réservaient ses enseignants d'éducation physique :

Au primaire, j'étais vraiment mince, j'avais zéro zéro muscle et dans le cours d'éducation physique, au fait, c'était deux profs d'éducation physique, ils me traitaient différemment des autres. Ils avaient leurs préférés, ils faisaient des remarques limite méchant, des regards, quand on faisait des tests, ils disaient que ce n'est pas vraiment bon. Comme des choses comme cela. Au contraire, quand je suis arrivée ici au secondaire et que j'ai découvert la course avec monsieur X, j'ai découvert que j'ai été bonne en course, j'ai continué à faire cela.

Édouard (17 ans, parents ghanéens) évoque plutôt des difficultés académiques qui avaient entaché son expérience au primaire. Dyslexique, il a vécu la peur de l'échec durant toute sa scolarité au primaire. Le diagnostic de la dyslexie et du déficit de l'attention a été posé en secondaire 2 seulement :

C'était difficile pour moi, parce que dans ces temps-là, je savais pas que j'étais dyslexique ou j'avais la difficulté attention, alors mes notes étaient vraiment basses. J'avais des difficultés dans toutes les matières. Je me souviens qu'à chaque fin d'année, je serais vraiment peur parce que toutes mes notes sont 60%, 61% ou 59%. À la fin de chaque année, je serais peur parce que je savais



pas si j'allais graduer pour aller par exemple de niveau 1 à niveau 2, j'avais peur.

La grande majorité des répondants, même ceux ayant vécu des moments difficiles au primaire, gardent toutefois un bon souvenir de leur relation avec les enseignants. Ils disent pour la plupart avoir eu des enseignants qui les ont beaucoup soutenus. Certains disent qu'ils comprenaient leur situation d'enfants allophones :

Avec mes enseignantes, il y avait un rapport très proche avec les enseignantes et je trouve qu'ils comprenaient vraiment que les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle, ils comprenaient vraiment notre situation (Tala, 17 ans, parents jordaniens).

Nous avons remarqué une constante dans le discours des jeunes, ils expliquent souvent la bonne entente avec l'enseignant par leur comportement d'enfant sage. D'ailleurs, Victor (16 ans, parents camerounais) pense que certains enseignants du primaire le détestaient à cause de son comportement d'enfant «excité» :

À l'école X, j'ai pas vraiment aimé, mais ça c'est des trucs, parce que premièrement moi, j'étais un enfant comme excité et tout. Les profs ne m'aimaient pas là-bas, je sais qu'en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, les profs ne m'aimaient pas. 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, je crois que je me suis calmé un peu, ça allait mieux.

Le passage du primaire au secondaire s'est relativement bien passé pour la majorité des répondants (8/12). La plupart évoquent la présence d'un frère, d'une sœur ou des amis du primaire comme éléments qui ont facilité leur intégration au secondaire. Ils mentionnent toutefois avoir vécu du stress les premières journées lié à la nouveauté, de la difficulté à s'orienter dans l'école et à gérer le temps pendant les pauses : «Je me perdais beaucoup et j'avais beaucoup beaucoup de retards, j'avais comme 40 retards, quelque chose comme cela parce que je n'étais jamais à temps» (Bryan, 16 ans, parents libanais). Les jeunes qui ont trouvé la transition du primaire au secondaire difficile parlent d'isolement, du statut de petit parmi les grands et de difficultés dans certaines matières.

## 1.2 Le secondaire

La grande majorité des répondants (9/12) questionnés sur leur expérience au secondaire disent avoir aimé leur parcours en général. La relation avec le groupe des pairs est la première raison évoquée par plusieurs d'entre eux. Ils mentionnent également la bonne entente avec les enseignants, la qualité de l'enseignement et la variété des activités. Les jeunes, qui ont eu un parcours plus difficile, parlent d'intimidation, de difficultés académiques, d'homophobie et de problèmes relationnels avec un groupe de pairs. Élias (16 ans, mère tunisienne, père syrien) explique que son orientation sexuelle a été mal acceptée des autres élèves :

Un des plus grands problèmes ici, c'est l'homophobie. Moi, je suis bisexuel et je pense en secondaire 3, j'ai dit à une personne parce que moi je ne pensais pas que c'est vraiment un problème. Ensuite, elle a dit à ses amis et tout le monde a entendu parler, alors c'est comme ça, ça a causé des problèmes avec d'autres personnes qui étaient homophobes.

Pour Édouard (17 ans, parents ghanéens), les deux premières années du secondaire étaient très difficiles. Il avait beaucoup de difficulté en mathématiques et en français. Mais une fois le diagnostic de la dyslexie et du déficit de l'attention posé, il a eu droit à de l'aide et à l'usage d'outils technologiques : « en sec 1 et sec 2, j'avais aussi beaucoup de difficultés avant que j'ai eu l'ordinateur en français. Je pensais que j'étais pas trop bon en math ou en sciences, mais j'ai beaucoup amélioré. »

Mathias (16 ans, parents érythréens) a vécu de l'intimidation durant son secondaire. Il dit qu'il a dû se défendre physiquement en secondaire 3 pour que cela s'arrête :

Honnêtement, je trouve que c'était pas vraiment positif, parce qu'il y avait des moments que je ne voudrais pas revivre encore. Comme je disais je me faisais toujours intimider ici même au secondaire, j'ai trouvé des manières de faire face à l'intimidation, ça c'est l'une des raisons principales pourquoi j'apprécie pas trop mes années au secondaire.

Amar (17 ans, parents indiens) parle de ses difficultés académiques, de rejet et de problèmes relationnels durant les premières années au secondaire. Elle dit qu'en secondaire 3, elle a réussi à avoir de nouvelles relations plus harmonieuses :

J'ai eu vraiment beaucoup de difficultés. Genre émotionnellement, j'étais comme en dépression un peu. C'était dur pour moi. Premièrement l'école, genre t'es dans un nouveau niveau, c'est plus dure c'est sûr, et aussi, c'est causé parce que j'étais ami avec un groupe de personnes et j'ai dit quelque chose comme parce que j'ai senti que j'étais rejetée, cette fois, J'étais comme je veux comme au primaire, rien dire, alors j'ai dit quelque chose, j'aimerais mieux que vous m'intégrez et ça a explosé un peu. Puis, genre, on a eu des chicanes, puis ils m'ont dit des choses comme va te faire «chier» et tout cela, puis ça m'a pas aidé beaucoup avec ça. À cause de cet événement s'est resté à l'intérieur de moi, alors des fois, j'ai des jours plus durs que d'autres. C'était comme même bien les autres années.

Concernant l'implication dans les activités parascolaires, huit sur douze disent participer aux sorties éducatives et aux voyages, faire partie d'une équipe sportive ou d'un comité. Les jeunes qui ne sont pas intéressés par les activités avancent comme raisons le manque de temps et le désir de se concentrer sur leurs études :

Je n'ai pas vraiment le temps et l'intérêt de vraiment m'intégrer là dedans. Je trouve je me dis que j'ai déjà beaucoup dans mon assiette, j'ai déjà beaucoup de travail à faire, je m'exclue un peu des activités et de l'intégration, je trouve que ça affecte peut être mon expérience (Tala, 17 ans, parents jordaniens).

Ce que nous retenons des réponses de la majorité des jeunes, c'est que leur expérience au secondaire est en général positive. La relation avec les pairs est un des points positifs le plus mentionnés. Toutefois, les répondants formulent des critiques à l'endroit de certains enseignants, de certains acteurs scolaires et de certaines matières. La plupart aiment les activités parascolaires proposées par l'école et certains souhaitent plus d'opportunités de voyage.

### 1.3 Le rapport aux autres

Le contexte scolaire joue un rôle important dans la socialisation des jeunes. Dans cette section, nous aborderons de façon plus détaillée l'expérience scolaire des jeunes au secondaire à travers la relation avec les camarades, les enseignants, le personnel non enseignant et l'école francophone.

#### 1.3.1 *Les élèves à l'école et l'amitié*

La grande majorité des répondants (11/12) déclarent avoir une relation harmonieuse avec les élèves de l'école. Ils considèrent qu'ils sont bien perçus par le groupe de pairs et estiment qu'il est facile de se faire des amis au secondaire. Ils avouent toutefois avoir vécu quelques conflits avec certains camarades de classe et qu'ils ont, en général, réussi à régler sans l'intervention des adultes. Les filles semblent vivre les conflits différemment des garçons. Ces derniers avouent avoir eu des conflits ouverts et des bagarres, mais ne semblent pas accorder une grande importance à ces événements. D'ailleurs, ils relatent brièvement l'incident et minimisent son impact sur leur socialisation. Les situations de violences évoquées ne se produisent jamais avec des amis, mais plutôt avec des connaissances. Concernant les filles, seulement trois sur six avouent avoir eu des conflits et rapportent avec beaucoup plus de détails les disputes vécues. Les conflits impliquent souvent des amies proches et ne sont jamais résolus. Contrairement aux garçons, les filles vivent l'événement avec beaucoup plus d'émotions et recherchent souvent l'aide des adultes de l'école. Les conflits entre filles s'articulent souvent autour de dévoilement de secrets et d'exclusion sociale.

J'ai quand même vécu beaucoup de conflits. Je dirais que les seules années où est-ce que j'en ai pas vraiment vécus, c'est comme en secondaire 2 et 3. L'année dernière, tout s'est bien passé et à la fin de l'année, on était toujours quatre filles ensemble et y'en a une d'elles qui m'a fait un mauvais coup et qui a genre monté tout le monde contre moi, puis cette année, ils sont comme trois et moi je ne suis juste plus jamais avec elles. (Nora, 17 ans, parents algériens)

Les répondants ne mentionnent pas d'incident raciste entre élèves au secondaire. Ils évoquent parfois des tensions entre des élèves d'origines différentes lors d'activités sportives. Toutefois, un répondant relate des actes d'homophobie et des actes d'intimidation sont également rapportés par un autre répondant :

Je me faisais intimider, mais comme tout être humain, on a une limite alors, j'ai rencontré mes limites quelquefois, c'est là où j'ai décidé de me lever et de faire face à la personne qui m'intimidait et quand j'ai fait face à ces personnes-là, c'est là que l'intimidation a arrêté. J'ai eu l'aide de personnes, je dirais. C'est grâce à moi que j'ai réussi à régler le problème. Ceux qui m'intimidait, j'ai fait face à eux, ceux qui abusent, ceux-là, je me suis levée et j'ai fait face à eux. La plupart du temps pour moi c'est physiquement que je me faisais intimider, puis je me défendais. L'école et la direction ont eu connaissance de la situation, je dirais juste suspendu moi et les personnes que j'ai eu des bagarres avec, mais c'est pas eux qui ont fait en sorte que le problème a arrêté, c'est que la personne qui m'intimidait a compris, que oh cette personne-là, il est prêt à se défendre, il est prêt à faire face à n'importe qui essaye de l'intimider, donc je vais le laisser. (Mathias, 16 ans, parents érythréens)

Le groupe d'amis a une grande importance pour tous les répondants. Retrouver leurs amis constitue la raison principale qui les pousse à se rendre à l'école. Pour la grande majorité, sans les amis, l'école serait «plate».

Ce que j'aime le plus, ça serait sûrement, je peux voir mes amis. Si c'est l'école, si c'était juste les cours et qu'il n'y avait pas de pause et d'amis, je crois pas que j'aimerais ça comme cela. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

C'est l'endroit où je peux rester avec mes amis beaucoup de temps, c'est la seule chose qui me motive à venir à l'école, c'est que je vais voir mes amis. (Fady, 18 ans, père égyptien, mère marocaine)

Ce que j'aime à l'école, je pense être avec mes amis, je peux leur parler de n'importe quoi, ils peuvent m'aider, des fois je peux oublier des choses comme si je suis triste, je peux l'oublier. Tu peux avoir une bonne journée comme même. (Amar, 17 ans, parents indiens)

Les amis proches sont ceux qu'ils ont côtoyés depuis le primaire ou au début du secondaire et certains proviennent du même quartier. Ils sont pour la plupart de différentes origines ethniques. La plupart des répondants apprécient la diversité ethnoculturelle de leur milieu et soulignent son rôle positif dans le climat à l'école. Il y a peu de cloisonnement par origine, bien que deux répondants avouent n'avoir que des amis noirs ou arabes et attribuent ces amitiés à du pur hasard.

La grande majorité sont de la même ethnicité que moi, ils sont tous des noirs, non ils sont tous des Africains, ils sont tous des noirs ou des Arabes quand j'y pense. Ils sont du même quartier, pas tous de cette école, j'ai beaucoup d'amis qui vont à Dorval, des Sources. C'est un hasard, j'imagine, même ma mère, elle me dit ça, elle me dit tous tes amis sont des noirs ou des Arabes. Elle me dit, tu n'aimes pas les blancs ou quelque chose, je dis que non, c'est juste une coïncidence, j'imagine. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

Je dirais que les personnes que je connais depuis des années. Ils sont arabes comme moi, certains de mon primaire 6<sup>e</sup> année et certains du secondaire. C'est un hasard, c'est presque exclusivement des Arabes. (Bryan, 16 ans, parents libanais)

Du discours des 12 répondants sur les élèves et les liens d'amitié, nous retenons que les camarades à l'école et les amis apportent beaucoup de positif dans leur quotidien. Certains n'hésitent pas à comparer les élèves de secondaire 5 à une petite famille. Malgré les conflits et quelques actes d'intimidation vécus par certains, ils garderont tous un bon souvenir de leur passage au secondaire grâce à leur groupe de pairs.

### *1.3.2 Les enseignants et les autres acteurs scolaires*

Questionnés sur leur relation avec les enseignants, la plupart des élèves disent apprécier la grande majorité de leurs professeurs et soutiennent entretenir de bonnes relations avec plusieurs d'entre eux. Ils considèrent ainsi que les enseignants sont, en général, gentils, attentionnés, respectueux, ouverts, bons pédagogues, drôles et intéressés à leur réussite. Les élèves se sentent acceptés de la plupart des enseignants qui les trouvent

calmes, sérieux, impliqués dans leurs études, gentils, participatifs, intelligents, et respectueux. Les enseignants peuvent toutefois leur reprocher d'être bavards, rêveurs, distraits et de négliger les devoirs pour certains.

Je pense qu'ils ont tous été bien mes professeurs. Je pense qu'ils m'aiment parce que je participe beaucoup en classe, je pense que chaque année, je trouve que j'ai beaucoup participé. J'ai de bonnes notes, alors ça c'est une raison pour m'aimer aussi. Je suis tranquille, je ne dérange pas, je ne vais pas déranger les professeurs. Je fais comme des blagues occasionnellement et des fois, je vais niaiser un peu, mais comme je vais jamais vraiment dépasser pour comme essayer de les déranger. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

J'ai une bonne relation avec les enseignants, la plupart sont très ouverts et ils sont gentils, ils donnent des conseils et tout ça, mais certains, autre qu'enseigner, ils se désassocient avec les élèves. La plupart, ils pensent que je parle beaucoup en classe. Je pense respectueux, mais travaillant et pas trop sérieux, mais je trouve j'ai plusieurs profs qui m'ont trouvé intelligent. (Élias, 16 ans, père syrien, mère tunisienne)

Les élèves se montrent aussi critiques envers certains enseignants qu'ils trouvent racistes, irrespectueux, méprisants, injustes, mauvais pédagogues et peu professionnels. Les garçons se montrent plus critiques que les filles. Ils sont plusieurs à dénoncer le comportement de certains enseignants. Édouard (17 ans, parents ghanéens) reproche aux enseignants de tenir des propos blessants envers les élèves :

Il y a des enseignants que j'aime moins et il y a des enseignants que j'aime beaucoup. Des choses qu'ils disent, la manière qu'ils enseignent, pas des choses racistes, mais juste des petites choses, comme « ah à cause de ton accent je ne te comprends pas » ou des petites choses comme cela. Il y a un enseignant qui te force à parler français et qui te dirait « arrête de parler anglais, en Italie tu parles italien, et au Québec tu parles français. »

Mathias (16 ans, parents érythréens) relate une situation similaire où l'enseignant, tout en étant insultant, reproche à un élève de parler en anglais :

Je trouve qu'il y a certains professeurs qu'ils laissent leurs émotions aller plus envers les élèves plutôt que les règles qui sont appliquées par l'école. Ils ont des émotions soit parce qu'ils n'aiment pas les Anglais ou quelque chose comme cela, j'ai vécu des situations, par exemple, j'avais un professeur maintenant, il n'aime pas les anglophones, il va le dire directement, mais ça se voit clairement, je dirais même qu'il est raciste. Je me souviens même une journée, il y avait un élève qui avait parlé en anglais, il a dit : «c'est quoi cette langue de merde.» Je comprends qu'il y a des règles, mais je trouve qu'il laisse ses émotions aller trop loin.

Sièta (17ans, parents libanais) parle de propos empreints de préjugés proférés par un enseignant qui ont suscité un malaise chez les élèves de la classe :

Juste quelques professeurs des fois, la manière d'enseigner ou parler avec d'autres élèves me dérange et je ne pense pas que c'est une bonne façon de se comporter comme ça des fois. Mon professeur de mathématiques, des fois il est un peu plus... il ne le fait pas pour être méchant, mais des fois, il passe des commentaires à d'autres gens qui sont pas vraiment gentils. Il y a quelques semaines, on faisait un exercice et la première rangée de la classe, c'est quatre amis qui sont asiatiques et il les a pointés : « comme vous les ching chang chong » ou quelque chose comme ça, « qu'est-ce que vous en pensez ? Vous êtes supposés d'être intelligents ».

Deux répondants disent vivre des problèmes récurrents avec certains enseignants qui abusent de leur pouvoir et qui envoient tout le groupe d'amis au local de retrait. Ils les accusent également de leur manquer de respect :

Il y en a qui m'aiment pas, juste parce que je suis ami avec certains, est-ce que vous avez entendu des choses avec monsieur X qui a envoyé huit personnes au virage? c'est arrivé alors, par exemple pour lui, je pense que des personnes comme lui, il envoie des personnes au virage juste parce qu'ils sont ensemble, mais il ne parle pas sur une personne qui fait quelque chose, il va punir peut être tout un groupe d'amis parce qu'une personne a fait quelque chose. Ce professeur, je trouve comme aime pas les types de personnes comme moi et mes amis, comme les Arabes de la classe. (Bryan, 16 ans, parents libanais)



Il m'a insulté, puis comme il a vraiment commencé à m'insulter d'un animal, puis il m'a lancé des biscuits. Il m'a vraiment insulté. Il m'a dit change de place, puis je l'ai dit : « SVP, vous pouvez ne pas me parler comme cela parce que je n'aime pas ça. » Là, il m'a fait des signes de mains de m'asseoir, puis il sait que ça m'énerve et là il a quand même fait, là, j'ai dit : « non, vous me parlez comme si je suis un animal, je n'aime pas ça », là après, il sort les biscuits et il les lance. Il me dit : « prends ça, c'est pour toi. » Je me suis fâché et j'ai cassé une vitre avec ma main. La vitre d'un extincteur. (Fady, 18 ans, père égyptien, mère marocaine)

L'intérêt pour un cours dépend parfois de la qualité de l'enseignement et de la connaissance de la matière par l'enseignant. Les répondants reprochent ainsi à certains cours d'être inintéressants, car l'approche privilégiée n'est pas stimulante. Ils pensent que les enseignants devraient varier leurs approches pédagogiques. Plusieurs (8/12) estiment qu'ils se sont détournés de certains cours même s'ils se trouvent bons à cause des approches pédagogiques de l'enseignant.

Je n'ai pas vraiment beaucoup aimé les sciences. J'ai été relativement bonne en sciences, mais ça m'intéressait quand même, mais je ne sais pas, j'ai trouvé que les cours étaient un peu cahier, c'est vraiment juste, on n'allait pas au-delà du manuel. Même les fiches, faire telle fiche, tu regardes le manuel et la réponse est là copier-coller facile. (Olivia, 17 ans, parents congolais)

Sciences, je déteste. Je n'ai aucun intérêt à faire des sciences. Ça m'attire pas, j'ai aucune envie de savoir ce qui se passe dans le corps humain, ça m'intéresse pas. J'ai jamais eu affaire à des profs de sciences dans cette école qui m'ont plu, qui ont été intéressants pour moi ou qui m'ont donné l'envie d'étudier. C'était que du par cœur, il fallait faire ce qu'il fallait faire, on a jamais eu l'intérêt à étudier quelque chose, c'était toujours plate. (Nora, 17 ans, parents algériens)

Je n'aime pas être en classe, ça dépend du prof parce qu'il y a des profs où je vais en classe et c'est vraiment intéressant et il y a des profs où je vais en classe et c'est vraiment comme plate. Dans leur classe comme je sais déjà que je vais m'ennuyer, donc je n'y vais pas parce qu'à chaque classe je m'ennuie. (Bryan, 16 ans, parents libanais).

Comme l'ont souligné Dubet et Martucelli (1996), le rapport à l'enseignant change vers la fin du secondaire. En effet, les élèves de notre étude cherchent l'enseignant juste, efficace, respectueux, stimulant et professionnel. Les enseignants qui ont marqué Édouard (17 ans, parents ghanéens) sont ceux qui l'ont aidé à mieux réussir : « Oui j'ai développé un lien avec un professeur qui m'a aidé à avoir l'ordinateur pour m'aider, ça m'a beaucoup aidé, et un lien avec mon professeur de mathématique qui m'a aidé en mathématiques beaucoup. Avant je n'étais pas bon, mais maintenant je suis très bon en mathématiques. »

La critique n'épargne pas non plus le personnel non enseignant, même si la majorité des répondants disent avoir eu peu ou pas d'interaction avec les membres de la direction, les éducateurs, les conseillers d'orientation, etc. La plupart des élèves (8/12) critiquent les règles de l'école (ex. port de l'uniforme), la direction qu'ils accusent de ne pas soutenir et prioriser les élèves, de prendre des décisions arbitraires et de ne pas gérer les réels problèmes (ex. indiscipline, consommation de drogues).

La direction, ils nous traitent un peu, on dirait que les élèves, ce n'est pas la priorité, ils mettent trop l'emphasis sur des détails un superflu comme l'uniforme, comme tout ce qui est bureaucratie, tout cela doit être fait de telle manière, et nous les élèves, on essaye de le faire déjà. Vous voyez les élèves, ils ne sont pas motivés, maintenant, ils veulent faire quelque chose pour l'école, finalement, ils se réveillent, ils sont comme, on va faire telle chose. Après ils nous disent : « non, vous ne pouvez pas faire ça, parce que ça doit être fait de cette manière. » (Olivia, 17 ans, parents congolais)

Je pense qu'ils n'ont pas les meilleures stratégies pour comme aider les élèves, que ce soit pour l'intimidation, les problèmes de drogue qui se passent à l'école, que ce soit pour les problèmes des études. Il y a tellement de choses qui se passent, toute la direction le sait, ils ne font rien du tout. Ils mettent la faute sur des gens qui ne sont pas fautifs, ils mettent beaucoup plus d'importance sur des choses banales que sur des choses très importantes. (Nora, 17 ans, parents algériens)

Comme on peut le remarquer, les élèves sont dans une dynamique « eux » et « nous » et le sentiment d'injustice est très présent dans leur discours. Il est important de souligner que

les conflits entre le groupe de pairs et les règles de l'école dominant au secondaire et le ton est souvent à la critique (Dubet et Martucelli, 1996).

### ***1.3.3 L'école francophone et la loi 101***

Lorsqu'on les questionne sur leur rapport à l'école francophone, la grande majorité des élèves (10/12) parle positivement de leur parcours scolaire en français. Ils disent que fréquenter une école francophone est nécessaire pour la maîtrise du français, pour travailler au Québec, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue et pour la rencontre d'élèves d'origines différentes. L'amour de la langue et le facteur identitaire sont des arguments également avancés.

Moi, le français, ça me tient beaucoup à cœur puisque c'est ma langue principale et j'apprécie beaucoup le français en tant que langue, juste tout à propos de comment c'est dit la poésie aussi, tout ce qui a rapport avec le français moi ça me touche vraiment. Ça représente beaucoup pour moi, le fait d'être venue dans une école francophone, ça m'a fait beaucoup apprendre sur le français lui-même [...] Dans une école francophone, j'étais très contente parce que le français, je le maîtrise beaucoup plus que n'importe quelle autre langue, alors le fait de faire mes cours en français, c'est juste agréable pour moi parce que c'est ma langue et je comprends tout, je suis capable de comprendre. C'est beaucoup plus agréable d'étudier en français pour moi. (Nora, 17 ans, parents algériens)

Honnêtement, même si le français était difficile pour moi, moi j'ai une bonne expérience entouré de beaucoup d'immigrants de différents pays, alors, je participais avec d'autres cultures, et d'autres pays un petit peu, en leur parlant. Et même s'il n'y avait pas les mêmes ressources qu'il y avait peut-être dans une école anglaise ou dans une école privée, j'ai comme même eu ce qu'il pouvait me donner dans l'école et l'aide que j'ai reçue. (Édouard, 17 ans, parents ghanéens)

Même s'ils reconnaissent la nécessité de fréquenter une école francophone, plusieurs répondants évoquent certaines difficultés et contraintes rencontrées durant leur parcours en français. Bryan (16 ans, parents libanais) parle d'un encadrement plus sévère en comparaison avec une école anglophone et des difficultés de langue :

Je dirais les élèves, on pense ça, que les écoles françaises sont un peu comme strictes, comme plus sévères que les écoles anglophones, ils ont comme une réputation, parce que d'habitude, ils n'ont pas vraiment d'uniforme, ça dépend des écoles, c'est vrai, mais en général, ils ont cette réputation d'être plus relaxe. Difficile la matière. Je crois que si j'étais dans une école anglophone, juste parce que je suis anglophone, ça serait plus facile.

Mathias (16 ans, parents érythréens) évoque les interdits de parler en anglais ou une autre langue exigés par certains enseignants :

Je dirais avec la langue française, je trouve que je n'étais pas à 100% confortable, mais je peux rien faire alors, je peux juste respecter les règles. J'avais pas de problème avec le fait que ce soit francophone, ce que je n'appréciais pas, c'est le fait que je ne pouvais pas parler anglais ou d'autres langues, il y a des professeurs qui sont pas très contents avec le fait que je parle en anglais.

Édouard (17 ans, parents ghanéens), qui a eu un diagnostic de la dyslexie et du déficit de l'intention en secondaire 2, considère que l'école francophone n'offre pas assez de soutien aux élèves ayant des difficultés :

Quand je parle avec des amis, un de mes amis a le même problème que moi, mais ils vont à l'école anglaise, pour eux leur directrice était beaucoup plus engagé avec eux, c'était pas la même chose avec eux, et aussi, ils ont détecté la même chose que moi, mais c'était vraiment plus en avance, ils pouvaient travailler avec eux et améliorer, moi j'ai pas eu ça au primaire et c'était pas pour mon enseignante de français au secondaire 2, j'aurais pas l'ordinateur et peut être personne aurait remarqué.

Toujours selon Édouard, l'école francophone n'applique pas de bonnes stratégies pour motiver les élèves :

Aussi, ma sœur travaille dans une école anglaise pour les élèves de sec1 à sec 5, pour eux, elle travaille beaucoup plus avec les étudiants. Beaucoup de temps, quand ils skip, quand ils vont pas au cours, ils peuvent aller dans une place, ils peuvent parler avec les professeurs. Mais beaucoup de fois, pour nous, si une personne fait ça, c'est une suspension externe ou interne ou il ya beaucoup de conséquences, mais pour eux, ils donnent pas de conséquences, mais ils essayent de les aider, les encourager à aller en classe, mais pour nous conséquence après conséquence.

Pour Amar (17 ans, parents indiens), le parcours dans une école francophone a été très difficile à cause de ses difficultés en français tout en reconnaissant l'importance d'apprendre une nouvelle langue :

C'était vraiment dur, le français c'est pas ma première langue, c'est sûr. J'ai beaucoup de difficulté comme je vous l'ai dit toujours en français. C'était vraiment dur pour moi, c'est encore dur. Je pense que c'est pourquoi je veux être en anglais. J'ai trouvé que c'est privilège d'apprendre le français parce qu'il y a tout le monde est capable de parler beaucoup de langue comme moi je le fais, même si c'est dur, c'était comme même bien, j'ai appris une nouvelle langue.

Simi (17ans, parents indiens) reconnaît que son rapport à l'école francophone est positif maintenant qu'elle réussit, mais ses débuts en français n'ont pas été faciles :

Au début, j'ai vraiment détesté la langue francophone parce que j'étais incapable de comme avoir du succès là-dedans, je ne peux pas avoir des bonnes notes à cause du français parce que c'est dans toutes les matières alors même comme si je comprends l'histoire, c'est difficile de développer mon idée. Alors je n'ai pas de bonnes notes puis tout ça alors je n'ai vraiment pas aimé la langue française parce que c'était difficile à l'apprendre et au secondaire, c'était mieux parce que je l'ai compris. J'ai trouvé ça plus difficile à apprendre que l'anglais alors j'ai trouvé les écoles francophones comme plus difficiles [...] Mes cousines, les seules qui étaient plus vieilles que moi, j'avais deux, puis elles étaient allées à une école anglophone, parce que c'était avant la loi, alors c'était vraiment plus facile pour eux, alors ils ne

pouvaient pas m'aider, j'étais vraiment toute seule alors je n'ai pas vraiment aimé.

Élias (16 ans, père syrien, mère tunisienne) a subi des moqueries à cause de son accent, Il dit ne pas aimer son parcours dans l'école francophone et pense réussir mieux dans une école anglophone :

Comme j'ai toujours étudié français à l'école français, j'ai toujours parlé français, mais comme j'ai l'accent plutôt fort, alors tout le monde se moquait comment je roule mes R, comment je parle plus fort que d'autres et tout ça. Ça fait que j'aime pas parler français en général, là je parle plus anglais avec des gens. J'aime le français, mais si j'avais pu changer ma démarche scolaire, je pense que j'aurais choisi des écoles anglaises parce que ça allait faciliter mon apprentissage ou j'aurais les meilleures notes en plusieurs cours. J'ai pas aimé mon parcours dans l'école francophone.

La plupart des répondants semblent, en général, satisfaits de leur expérience dans une école francophone. Toutefois, l'attrait pour le secteur anglophone est très présent dans leur discours. D'ailleurs, sept sur douze avouent que si on leur offrait le choix entre une école anglophone et une école francophone, ils choisiraient une école anglophone au primaire et au secondaire. Les arguments avancés par les répondants sont: une bonne maîtrise de l'anglais, la possibilité de mieux réussir, la qualité de l'encadrement et la réussite sociale. Voici quelques exemples de réponses:

D'un côté évaluation et dans les classes, j'aurai pris une école anglophone parce que j'ai de meilleures notes en anglais. Mais d'un côté social, comme je peux parler avec mes amis, j'aurai pris une école francophone. Je choisirais une école anglophone, mes problèmes sont majoritairement en français et je veux une bonne moyenne. (Fady ,18 ans, père égyptien, mère marocaine)

Je choisirais une école anglophone, comme je disais avant, les personnes, ce que j'entends de là-bas, les directrices sont plus engagées à ta réussite, ils te parlent et en plus à cause qu'il n'y a pas de français, c'est plus facile pour moi, c'est ma langue maternelle, et aussi la classe de français à école anglophone, c'est beaucoup plus facile. Même s'il y aurait pas le même environnement, les mêmes personnes, je pense j'aimerais être là-bas. (Édouard, 17 ans, parents ghanéens)

L'école anglophone parce que l'anglais c'est la deuxième langue que j'ai appris, dans laquelle je regarde mes émissions de télévision, la musique, tout ce que je fais dans la vie, c'est anglais alors je trouve c'est plus facile d'aller à une école anglophone, d'apprendre et de comprendre tout. Le seul endroit où je vais utiliser le français, c'est à l'école. Dans ma vie de tous les jours, c'est l'anglais. (Simi, 17ans, parents indiens)

## 1.4 Le rapport aux savoirs

Deux points seront traités dans cette section : le rapport aux matières scolaires et au français, langue d'enseignement.

### 1.4.1 *Les matières scolaires*

Interrogés sur leur rapport aux savoirs scolaires, la majorité des répondants s'expriment sans détour sur leurs préférences, leurs intérêts et leurs difficultés concernant les différentes matières. L'éducation physique est la matière la plus citée par les garçons (4/6). Cinq sur six des filles mentionnent les mathématiques dans leurs choix. L'histoire, les sciences, les arts plastiques, l'anglais et le français ont été également évoqués par les répondants. Selon les élèves, l'éducation physique est ludique, favorise les échanges et accessible. Ceux qui aiment les mathématiques parlent de logique, de raisonnement, d'objectivité et de projet d'avenir. À propos des langues, les élèves disent aimer écrire, le processus créatif et l'approche de l'enseignant. Les arts plastiques favorisent, à leurs yeux, la créativité, l'expression de soi et l'apaisement.

Mes matières préférées, je dirais mon cours préféré, c'est conditionnement physique. C'est quelque chose que j'adore, c'est quelque chose qui m'a permis de faire face à l'intimidation parce que comme je disais j'étais quelqu'un de très petit qui se faisait intimider toujours, mais une fois que j'ai rencontré le bodybuilding, j'ai vaincu. Je dirais que j'aime l'art plastique aussi, un de mes talents, c'est dessiner, je suis très bon en dessin, puis c'est quelque chose qui m'aide à me calmer parfois. Et ça, c'est un talent maintenant, c'est pas comme le conditionnement physique, ça c'est un talent que j'aime, que j'aime faire. (Mathias, 16 ans, parents érythréens)

Ma matière préférée, c'était l'histoire avant, je me suis toujours intéressé à ce qui se passe avant, ça m'intéresse vraiment beaucoup. Je veux d'ailleurs être professeure d'histoire. Les maths aussi j'aime vraiment, c'est juste que quand ça se complique, j'ai tendance à abandonner, mais sinon j'aime les maths. Parce que c'est logique, j'aime résoudre un problème, ça me donne la joie. (Nora, 17 ans, parents algériens)

Je dirais français, parce que je suis bon en français, parce que j'ai de bonnes notes aussi, j'aime mon enseignante cette année, c'est un bon prof, parce que j'ai toujours été bon en français, c'est pour cela. On aime les choses dans lesquels on est bon. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

Les élèves rejettent également certaines matières. Ils les trouvent inintéressantes, difficiles, inutiles et « plates ». Plusieurs (6/12) parlent aussi d'approches pédagogiques peu stimulantes et de relation conflictuelle avec l'enseignant. Les matières qu'ils disent ne pas aimer, c'est également les matières qu'ils réussissent le moins bien. Mathias (16 ans, parents érythréens) reconnaît l'importance des mathématiques, mais ses nombreux échecs lui font rejeter cette matière :

Je n'ai pas vraiment de haine pour les matières, je dirais math, on a besoin de math dans la vie, sinon, on peut aller nulle part. Je n'aime pas les math parce que c'est quelque chose que je n'étais pas très bon depuis comme même longtemps, j'ai beaucoup de difficulté dedans. Imaginez que vous étudiez toute une semaine, puis vous faites un examen puis vous coulez. Quand tu réalises cela, tu n'as plus envie, c'est décourageant, mais je ne peux rien faire juste persévérer. En secondaire 4, j'ai échoué l'examen final, ce qui m'a fait aller en cours d'été, mais j'ai passé les cours d'été et maintenant je suis encore en math avancées TS.

Victor (16 ans, parents camerounais) questionne la pertinence de l'enseignement de certaines matières qu'il trouve inutiles :

Toutes les matières que je ne trouve pas si pertinentes, personnellement pour moi, parce que moi je trouve que le cours d'éthique, moi je sais ce que je fais, je suis une personne morale, comme je ne suis pas stupide, je sais quoi faire



dans la vie. J'ai pas besoin de cours, pour me dire : ah, il ne faut pas couper la parole au gens quand tu parles et tout. Il y a des cours que je trouve qui sont inutiles. Même chose pour histoire, je trouve que l'histoire, c'est très inutile, parce que écoutez-moi, quand on y pense, qu'est-ce que le fait de savoir ce qui s'est passé en 1500, il y a 400 ans, je ne sais pas quoi, qu'est-ce que ça nous fait? je ne comprends pas. Ça n'a pas vraiment d'effet sur la vie comme d'aujourd'hui, le seul événement comme dans lequel, ça serait utile, ça serait comme si tu fais la conversation et si tu essayes d'impressionner l'un de tes amis, à part cela, tu te réveilles , tu vas au travail , tu travailles, tu retournes à la maison. Je ne vois pas le point de connaître ces choses-là.

Édouard (17 ans, parents ghanéens) parle de problèmes relationnels avec l'enseignant et questionne ses approches pédagogiques :

Pour monde et éducation financière, je n'aime pas trop le professeur, la façon qu'il arrange son cours, comment il nous donne les notes de cours. Il nous a sortis de la classe, un grand groupe d'élèves, et aussi ils nous « target » spécifiquement à nous. Si toute la classe parle, il va nous pointer : « vous arrêtez de parler, sinon je vous sors tous ». Une fois, ils nous a tous sorti de la classe, on était huit, neuf personnes.

Pour Élias (16 ans, mère tunisienne, père syrien), les cours des sciences ne sont pas stimulants :

J'aime les sciences quand je le fais moi-même à la maison ou quelque chose comme ça, mais avec l'école, ils font tout « plate ». C'est vraiment inintéressant, ils n'ont jamais fait quelque chose pour attirer mon attention. On fait la même chose continuellement.

Les trois idéaltypes (Charlot, Beautier et Rochex, 1999), concernant la mobilisation de l'élève vis-à-vis de son apprentissage, ont été identifiés dans le discours des jeunes. Les répondants accordent ainsi une importance au savoir scolaire pour sa valeur intellectuelle et culturelle et pour sa valeur instrumentale. Ils se désengagent aussi du savoir par manque

de sens (dans le cas des élèves interrogés, le manque de sens ne se traduit pas par un désengagement, mais plutôt par une critique du contenu et du mode d'enseignement).

#### ***1.4.2 Le français, langue d'enseignement***

Questionnés sur leur rapport au cours de français, quatre répondants sur douze disent trouver le cours facile et deux d'entre eux le préfèrent aux autres matières. Selon eux, s'ils ont une facilité en français, c'est parce qu'ils sont francophones, de bons lecteurs et sont soutenus par des parents favorables au bon usage de la langue. Ceux qui préfèrent leur cours de français disent aimer l'approche de l'enseignante, l'acte d'écrire et la grande facilité à réussir.

J'aime tout ce qui est français, je trouve que cette année en secondaire 5, on a beaucoup de cours, on doit écrire beaucoup parce que j'aime écrire [...] Le français est facile à cause de mes parents. Je lisais beaucoup aussi, au primaire, je mangeais les livres, je lisais beaucoup. Aussi mon père, quand j'étais petite, chaque petite faute de grammaire, il me faisait plus de dictées à la maison parce qu'il n'aimait pas mon écriture. Chaque fois que je parlais ici, c'est anglophone, je mélange beaucoup, des fois je me trompe dans les mots, puis il disait : « ce n'est pas cela tu ne peux pas dire cela c'est un pléonasme. » Olivia (17 ans, parents congolais)

En français, je suis bon, français, quand je dis que je suis bon, je suis bon en français, mais comme la chose dans laquelle je suis vraiment bon, je trouve en écriture. L'écriture, c'est la seule chose que je pourrais dire que je suis bon. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

Cette année en français, ma moyenne s'est beaucoup améliorée, j'ai vraiment une bonne enseignante et je pense que c'est plus facile pour moi parce que c'est un peu plus de la logique le français. (Sièta, 17ans, parents libanais)

Le cours de français présente une grande difficulté pour quatre répondants. Des problèmes en grammaire, en écriture ou encore en lecture sont les plus évoqués par les élèves. Fady

(18 ans, père égyptien, mère marocaine) n'aime pas son cours de français à cause de ses difficultés en écriture et en grammaire :

Le français, je ne blâme pas le prof, je ne blâme personne dans la classe. Je blâme le cours lui-même, parce que c'est, honnêtement quand je rentre dans la classe de français, et les profs commencent à expliquer, je ne sais même pas de quoi ils parlent. Quand le prof parle et tu ne sais pas ce qu'il dit, t'as tendance à dormir et trouver cela plate. C'est difficile, beaucoup de règles de grammaire, c'est difficile de gérer tout en 1h et 15 minutes. Le français, parce que premièrement, il y a l'écriture, je sais écrire, j'ai de bonnes idées, mais quand ça vient à la correction et aux règles de grammaire, comme j'avais dit, je me coince, je ne sais pas quoi faire, je ne sais pas quoi corriger. À chaque fin de texte, je pense, j'ai tout corrigé, je finis avec 40, 50 erreurs. Et je n'aime pas ça, je ne peux pas le contrôler, c'est ça qui m'énerve.

Pour Édouard (17 ans, parents ghanéens), la lecture est un réel défi et malgré les outils technologiques, les textes demeurent inaccessibles :

Le français, c'est juste difficile pour moi, le professeur c'est bon, j'essaye de travailler, mais c'est juste difficile. Français parce que je dois travailler beaucoup et même si je travaille beaucoup je vais pas nécessairement avoir le résultat que je veux. Comme le résultat que je veux comme 80, mais la majorité du temps, c'est 60. Lire est difficile parce que la prof nous donne des textes et des fois, je les lis, même si je les lis, je ne comprends rien du texte. Même avec Word Q, je dois les lire 2, 3, 4 fois et même si je fais ça, même si pour un devoir, comme si je le lis 2, 3, 4 fois, et je ne comprends pas, je « give up ». Je laisse tomber.

Amar (17 ans, parents indiens) échoue son cours de français à cause de problèmes en écriture et en grammaire :

J'aime pas le français un peu, ça c'était parce que c'est un peu difficile pour moi. En français, j'ai eu 57%. J'aimerais faire mieux, mais en français, je veux vraiment bien réussir là. L'écriture, je ne suis pas bonne, je pense, c'est la structure de mes phrases. J'essaye vraiment de mon mieux, mais des fois ça ne marche pas là. Le temps de verbe, mais surtout la structure et comment je formule mes phrases.

Pour Simi (17ans, parents indiens) le cours de français est difficile et il faut doubler d'efforts pour réussir :

Le français reste une matière difficile, je pense que ça va toujours rester difficile même si je fais un cégep francophone, ça va rester une matière difficile parce qu'il faut que je travaille plus fort. Comme l'anglais, c'est facile pour moi, mais en français il faut que fais plus d'efforts pour avoir une bonne note.

Questionnés sur le contenu du cours de français, cinq répondants sur douze le trouvent répétitif. Ils disent étudier les mêmes règles de grammaire et les mêmes genres textuels et évoquent des méthodes d'évaluation de la lecture et de la communication orale peu variées. Deux répondants souhaitent qu'on adapte les textes aux élèves allophones. Plusieurs (7/12) trouvent les textes et les romans lus en classe inintéressants et parfois difficiles. Ils recommandent ainsi aux enseignants de varier leurs approches pédagogiques, de diversifier les méthodes d'évaluation, de proposer plus de pratiques d'écriture créatives, de varier les situations d'évaluation de la lecture et d'adapter le choix des romans et des textes aux intérêts et aux difficultés des élèves.

On fait trop la même chose. A chaque année, ça fait trois ans qu'on voit les figures de style. La grammaire aussi, on est en secondaire cinq, je sais comment accorder le participe passé avec avoir. (Olivia, 17 ans, parents congolais)

Je trouve que le travail a vraiment été répétitif, je trouve que l'écriture, tu écris ton texte, lecture, tu lis tes textes et tu annotes, c'est sûr qu'il n'y pas mille et une façon d'aborder le cours, mais je trouve qu'un peu de diversité, un peu d'approches différentes envers certains sujets ou la façon dont un professeur présente un nouveau sujet peut vraiment affecter la façon dont on perçoit le cours. La grammaire, on voit les mêmes affaires, c'est sûr on ajoute certaines notions, mais ça reste répétitif. Répétitif dans la façon dont ils te présentent ton travail, alors voici ce que tu as à faire, tu lis tes textes, tu réponds à tes questions. Ça finit là. (Tala, 17 ans, parents jordaniens)

### 1.5 Le rapport à soi, la langue, le pays

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'adolescence est une période où la quête identitaire est la plus marquée. Le jeune adolescent issu de l'immigration, confronté à deux cultures et à trois langues, prend conscience de sa différence et c'est dans son rapport aux autres que se joue la construction de son identité (Claes, 2003, p.21). Pour comprendre la construction identitaire de nos répondants, nous leur avons demandé de se définir par rapport au pays d'origine, au Canada et au Québec. Des questions sur leur rapport aux trois langues ont également été posées (la langue maternelle, le français, l'anglais).

La grande majorité (11/12) dit utiliser l'anglais comme langue d'usage avec les amis, quatre sur douze font parfois usage du français avec leurs camarades et seulement un répondant fait un usage exclusif du français. Ils expliquent le choix de l'anglais par la facilité de la langue, par l'entourage en majorité anglophone et par identification à la langue. Pour plus de la moitié des répondants (huit), l'anglais s'est substitué à leur langue maternelle. La langue maternelle, qu'ils disent peu maîtriser, devient la langue des parents et le français n'a qu'une valeur instrumentale.

Bryan (16 ans, parents, libanais) pose la question de la langue en termes de difficulté et facilité. La langue française est ainsi synonyme de difficulté et limite son usage à l'école et l'anglais, une langue plus accessible :

Je pense que j'associe le français comme à des difficultés, parce que toute ma vie scolaire, j'ai comme dû peut être persévérer pour faire des travaux parce que c'est en français, et c'était plus difficile, mais je ne trouve pas que c'est négatif, c'est juste plus difficile. Le français, c'est la langue de l'école à certains points, ça me dérange pas de parler français avec des personnes, mais ça reste que pour le confort je vais choisir l'anglais. Je trouve que c'est plus facile de m'exprimer en anglais et tout. Ça représente la façon la plus facile de m'exprimer de dire ce que je pense, de dire clairement ce que je veux dire. C'est ma langue maternelle.

L'arabe est une langue familiale qu'il ne maîtrise pas :

Je ne parle presque pas d'arabe, peut être quelques mots, je peux comprendre. S'ils disent quelques mots, je peux comprendre qu'est ce qu'ils essayent de dire. Mais en général, je ne parle pas l'arabe. L'arabe, c'est une langue étrangère, si on est avec la famille, ils vont parler anglais, les enfants connaissent pas l'arabe. C'est la langue de la famille.

Édouard (17 ans, parents ghanéens) reconnaît l'importance de parler français au Québec et il a conscience de l'avantage du trilinguisme. Toutefois, il n'aime pas qu'on le force à parler français. L'anglais demeure pour lui sa langue maternelle puisqu'il communique souvent dans cette langue :

C'est pas que je déteste le français, j'ai juste aime pas les personnes me forcent à le parler. J'aime pas être forcé à parler français. C'est la langue parlée au Québec, ça ne va jamais changer au Québec, je ne veux pas que ça change parce que ça la fait comme une province unique. Pour moi le français, comme troisième place. C'est une bonne chose à avoir parce que si je vais dans un autre pays, je leur montre que je peux parler trois langues. C'est une bonne chose. Quand je sors de l'école, la majorité, je parle anglais et si des personnes français, je les vois, je vais parler français pour ne pas le perdre parce que c'est quand même, une bonne qualité à avoir. Parler anglais, c'est plus facile. C'est ma langue maternelle, même à la maison, ça fait quatre, cinq années que mes parents m'enseignent le Twi, mais comme la majorité du temps, je parle l'anglais avec eux, c'est la langue maternelle qu'ils m'ont appris.

Le Twi est avant tout la langue de ses parents qu'il ne maîtrise pas :

Le Twi, C'est la langue de mes parents parce qu'ils m'ont pas vraiment appris, so je comprends quand ils parlent, mais quand je le parle, je ne peux pas dire beaucoup de mots.

Simi (17 ans, parents indiens) abonde dans le même sens :

Le français, c'est la langue de l'école. L'anglais, c'est comme ma langue maternelle parce que je fais tout en anglais même si ça se peut que je parle en français, mais je vais penser en anglais. Je vais faire toutes mes activités en anglais, à la maison, avec mes amis. Je suis entourée un peu de l'anglais, je sais pas pourquoi, mais comme la télé ça va être en anglais, j'ai jamais regardé la télé en français, la musique aussi alors je suis un peu comme dans l'anglais. Le Gujarati, je ne peux pas écrire, j'allais apprendre, mais j'ai arrêté. Je vais la classer comme une langue familiale. Je le parle seulement avec ma famille, je ne sais pas comment écrire dans cette langue alors déjà c'est un désavantage. Je peux seulement le parler alors quand il faut que je m'exprime avec ma famille je vais utiliser cette langue.

Sièta (17 ans, parents libanais) maîtrise le français depuis son jeune âge. Jeune, elle parlait le français avec sa mère et l'arabe avec son père. Elle a appris l'anglais une fois à l'école et pourtant elle dit s'identifier à l'anglais :

Quand je suis venue ici, je connaissais aucun mot en anglais, je ne savais pas c'était quoi l'anglais alors tout pour moi était en français, je lisais en français, je parlais en français, tout en français, mais avec le temps...ma mère a commencé à me parler en français et j'ai appris l'arabe et là c'était l'anglais. Avec le temps, l'anglais est maintenant ma langue maternelle. Le français, c'est ma langue seconde, ma langue d'école.

Les quatre répondants qui s'identifient au français parlent la langue à la maison et se définissent francophones. La langue française est présente dans toutes les sphères de leur vie. L'anglais est seulement une langue seconde apprise à l'école qu'ils aiment parler avec les camarades et ils reconnaissent son utilité. La langue maternelle est la langue des parents qu'ils sont fiers de parler (Nora, Fady) ou qu'ils ne maîtrisent pas et dans ce cas, ils expriment un regret (Victor).

J'aime la langue française, c'est une langue un peu dure, mais je la maîtrise alors c'est bon, c'est une belle langue. C'est une langue si tu la connais comme c'est plus facile d'apprendre d'autres langues aussi. C'est ma langue

maternelle, je parle en français, je rêve en français, moi ça était ma langue depuis que je suis né.

L'anglais, j'aime l'anglais, mais ce n'est pas comme une langue, c'est une langue qu'on m'a forcée à l'école [...] Je maîtrise l'anglais, c'est une bonne langue à connaître.

Ma langue maternelle, j'aurais aimé l'apprendre. J'aurais vraiment aimé l'apprendre. J'ai l'impression que si j'avais appris la langue de mes parents, j'aurais eu comme un lien à parler avec eux dans notre langue et avec les gens de la famille, les gens de mon ethnicité, les gens qui viennent du Cameroun. C'est la langue de mes parents, c'est dommage. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

Olivia (17 ans, parents congolais) souligne à l'instar de Victor son attachement à la langue française et reconnaît l'importance de l'anglais mondialement. Elle marque toutefois son détachement par rapport à la langue maternelle qu'elle qualifie de dialecte :

J'aime le français, j'écoute la musique en français la plupart du temps, il y a des artistes francophones que j'aime beaucoup. C'est ma langue, je me considère francophone avant tout.

Pour moi l'anglais, c'est juste une langue que j'ai appris pour communiquer avec d'autres personnes qui parlent en anglais, mais je trouve beaucoup plus facile d'écrire des textes en français qu'en anglais. J'écris des textes en anglais puis c'est bien fait. En français, c'est juste plus précis parce que j'ai beaucoup plus de vocabulaire. L'anglais, c'est une langue seconde pour communiquer avec le reste du monde.

Le lingala, quand je parle en lingala, c'est juste pour « niaiser », imiter mes parents, mais je ne sais pas, je n'ai pas vraiment de relation, c'est la langue de mes parents, c'est juste une langue que je comprends, un dialecte que je comprends.

Nora (17 ans, parents algériens) parle parfaitement l'arabe et se dit fière de connaître la langue de son pays d'origine, mais le français est devenu sa langue maternelle :



Je suis très contente de l'avoir, de comprendre, je trouve que c'est quand même une grande fierté d'avoir quand même l'arabe et quand même un grand pouvoir, comme ça si jamais je reviens en Algérie, je peux parler. [...] Avec la famille aussi c'est très important l'arabe. Aussi religieusement, je trouve que c'est très important. Je la considère vraiment comme 30% de ma langue maternelle et le français serait comme le 70%. C'est comme une fierté, la langue de mes origines [...] Je communique en français, par exemple mes journaux intimes quand j'étais jeune ça a toujours été en français, tout ce que j'écris comme notes, des lettres ou des fois ça me prend juste de vouloir écrire ce sera toujours en français que je vais écrire [...] C'est ma langue avec laquelle je fais tout.

Elle a toutefois un rapport utilitaire à l'anglais bien qu'elle reconnaît son importance pour la communication internationale :

Je chante en anglais, j'aime communiquer en anglais, avec mes amis. Je trouve c'est important d'avoir de l'anglais comme ça si jamais je voyage j'aurai l'anglais, plus que le français. Si tu voyages autour du monde, parce que je veux vraiment voyager dans ma vie alors l'anglais je trouve ça très important de l'avoir parce que dans la majorité des pays touristiques c'est l'anglais qu'ils ont comme deuxième langue pour les touristes, plus que le français. Si jamais je veux changer de pays, ce serait peut-être dans un pays anglophone ou dans une ville anglophone. J'apprécie quand même beaucoup, mais ça ne prendra jamais la place que le français a.

Lorsqu'on les questionne sur leur sentiment d'appartenance au pays d'origine, au Québec et au Canada, la moitié des élèves se disent canadiens puisqu'ils sont nés au Canada, et méconnaissent le pays d'origine et la langue maternelle. Ils rejettent toute affiliation au Québec, selon eux, un Québécois est avant tout un francophone.

Je dirais que je suis canadien, parce que si je dis que je suis québécois, ça sous-entend un peu que je parle premièrement le français, si je dis que je suis libanais, c'est la même chose avec l'arabe. Mais en fait canadien, ça sous-entend que je parle l'anglais, et c'est ça que je parle, alors je dirais ça. (Bryan, 16 ans, parents libanais).

Je pense que je me dirais que je suis canadienne. Je ne suis pas née en Inde même si je suis genre Indienne. Je pense que je suis allée en Inde genre deux fois. J'avais genre 3 ans puis genre 5 ans, je me rappelle pas trop. Je suis née

ici, je ne suis pas québécoise non plus parce que je ne sais pas pourquoi, je me dirige vers la Canada. Je pense que c'est encore avec la langue, c'est un peu bizarre à dire, je pense à cause que dans la langue française, je me sens comme poche à parler la langue alors je dis bon. Si je parle avec un québécois, je suis comme je suis québécoise, mais je parle l'anglais, genre mieux que le français, ça aurait comme. Je suis canadienne parce que je suis née ici, genre si tu me dis où est ta maison? Moi je vais dire le Canada. (Amar, 17 ans, parents indiens)

Deux répondants s'identifient au Canada dans un rapport de tension avec le Québec. Élias (16 ans, père syrien, mère tunisienne) refuse de s'identifier comme québécois à cause de problèmes d'intimidation vécus à l'école. Il n'est pas non plus syrien ou tunisien par méconnaissance de ses pays d'origine. Il associe ainsi son identité au Canada :

Canadien parce que je ne dis pas que je suis tunisien ou syrien parce que je ne parle pas arabe, je ne suis pas né là et je parle à peine avec ma famille de Tunisie. Et syrien, je suis jamais allé en Syrie, et je parle très peu avec la famille. Aussi, je m'identifie pas comme québécois parce que je pense que le problème que j'ai eu avec la plupart des étudiants, c'est ceux qui étaient québécois, c'est eux qui se moquaient de moi de mon français le plus. Pour moi, c'est les Québécois c'est eux qui pensent supérieurs aux autres au collège français et au primaire. Je suis canadien parce que tout le temps, je pense au Canada, je pense un groupe de personnes de différentes ethnies.

Édouard (17 ans, parents ghanéens) se revendique du Canada et du Ghana, mais ne peut s'identifier aux Québécois qu'il dit séparatistes et racistes avec les anglophones :

Je suis canadien et Ghanéen, parce que j'aime le Canada et aussi le Ghana, j'aime la culture de mes parents. Et j'aime ça beaucoup. Je ne suis pas québécois parce que je regarde les nouvelles et j'entends le parti québécois et tout le temps, ils sont sur les anglais, ils ont trop de pouvoirs, dans les écoles, beaucoup de personnes, ils essaient d'attaquer la langue anglaise. Oui, il y a dans cette école, un professeur en général, les politiciens, quand je regarde les nouvelles, ils veulent « raicister » beaucoup la langue anglaise, et pour moi, je n'aime pas ça, J'aime parler ma langue, j'aime parler le français aussi, mais je ne veux pas être forcé à le parler. Être québécois, c'est être plus français, et être plus nationaliste au Québec, être pour la séparation. C'est extrême, je sais qu'il

y a des Québécois qui sont pas pour la séparation du Canada, mais ils disent encore qu'ils sont québécois, mais ils sont plus francophones.

Quatre répondants s'identifient à leur pays d'origine par fidélité aux pays de leurs parents. Ils évoquent comme raisons la culture, les valeurs et la religion qu'ils partagent avec le pays dont ils sont originaires. La filiation aux pays d'origine ne relève pas d'une quelconque réaction par rapport au Canada ou au Québec.

Sur papier, théoriquement, je suis québécois, canadien. Mais je suis camerounais, 100% Cameroun, c'est comme, je ne sais pas comment expliquer cela. Parce que c'est mon pays, même si je ne suis pas né là-bas, toute ma famille vient du Cameroun. Le plus bizarre, je ne suis jamais allé, mes parents ne m'ont jamais emmené là-bas, mais je me sens comme même camerounais. J'ai trop de familles là-bas pour qu'ils ne me considèrent pas camerounais. Le « mother land », c'est de là qu'on vient. C'est nos racines. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

J'aurais dit égyptien parce que dans ma culture et religion on prend tout du père. Moi, je dois prendre la religion du père et le pays du père, mon père est égyptien. Et c'est la même chose avec mon fils, même si je suis ne ici, et j'ai grandi ici, mon fils va être égyptien aussi. C'est comme une obligation, car il y a des choses que je ne peux pas lâcher comme la culture ça reste et la religion. Je ne me sens pas canadien et québécois, car je compare mon comportement aux autres canadiens et québécois et c'est complètement différent du côté comment être une personne. Et je peux dire je suis canadien, mais je ne le vois pas comme cela. (Fady, 18 ans, père égyptien, mère marocaine)

Deux répondants revendiquent une identité mixte québécoise, canadienne ou celle de leur pays d'origine. Contrairement aux autres répondants, ils s'identifient avant tout à la société québécoise francophone.

Moi je me classifie comme moitié québécoise et moitié indienne, parce que ma nationalité, c'est indienne, mais je suis née ici et je me dis pas canadienne, j'aime le Québec, c'est ma deuxième maison, mais je dirais que je suis québécoise puis à moitié indienne. Après le primaire puis tout ça j'ai plus aimé le français, j'ai plus appris sur l'histoire des Français puis tout ça alors maintenant j'aime le Québec. Être québécois, c'est être né au Québec, parler français. (Simi, 17ans, parents indiens)

J'ai écouté la télé en français, tous les postes que j'écoutais, les émissions qu'on écoutait, c'était en français, on y allait à l'école en français, comme j'ai vraiment un sentiment d'appartenance au Québec, mais j'aime l'idée du Canada comme toutes les provinces ensemble. On est dans un pays où on est une minorité un peu, mais je trouve que c'est une bonne chose, ça nous rend un spécial des autres, mais en même temps on ne veut pas se défaire des autres, on devrait être fière qu'on est au Québec et on est francophone [...] C'est une fierté pour moi d'être québécoise, mais j'aime être canadienne aussi, je ne pourrais pas choisir entre les deux. (Olivia, 17 ans, parents congolais),

En définitive, la majorité des élèves manifeste un sentiment d'appartenance au Canada. Ils entretiennent, pour la plupart, un rapport positif avec leur pays d'origine et avec le Québec. L'identité québécoise semble toutefois cantonnée, chez la plupart des répondants, dans un rapport à la langue française et à sa maîtrise.

## **1.6 Le choix du cégep anglophone : les motifs**

Lorsque questionnés, les répondants se sont prononcés sur les raisons qui ont motivé le choix du cégep et du programme d'études. Par la suite, ils ont été interrogés sur leur choix linguistique au postsecondaire. Plusieurs raisons ont été avancées concernant le choix de l'institution. Neuf sur douze ont cité le cégep anglophone John Abbott pour la réputation de cet établissement scolaire, sa proximité, la recommandation des amis et de la famille, la langue d'enseignement et pour le programme convoité. Les cégeps Dawson et Vanier ont été cités par cinq répondants pour les mêmes raisons.

Cégep John Abbot, c'est vraiment des recommandations, je sais que c'est un cégep qui est pas loin, je parle bien anglais, alors je pourrais y aller, c'est un bon cégep, c'est un cégep qui a le programme que je cherche. Mon frère est parti là-bas. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

J'ai choisi John Abbot, premièrement parce que c'est un cégep anglophone, je veux travailler hors du Québec, c'est pour cela. Aussi, une des raisons parce que c'est recommandé par ma mère et mon père. Ils m'ont recommandé d'aller à John Abbot et mes amis. La majorité de mes amis vont à John Abbot. (Mathias, 16 ans, parents érythréens)

J'ai choisi John Abbott parce que c'est l'école du quartier ici, comme je fais beaucoup d'activités en dehors de l'école. Tous mes amis vont à John Abbott et c'est plus près. Il y a Gerald Godin, mais honnêtement parlant ce n'est pas autant reconnu que John Abbott. (Olivia, 17 ans, parents congolais),

Je pense Dawson et peut être Vanier, parce que premièrement les deux sont anglais, et j'aime ça, je pense que ça sera plus facile et tout pour avoir de bonnes notes. (Bryan, 16 ans, parents libanais)

Concernant le choix du programme d'études, plusieurs ont choisi les sciences humaines, profil administration ou profil général (6). Le programme sciences de la nature a été nommé par quatre élèves. Un répondant souhaite intégrer le programme technologie du génie civil et un autre a choisi la gestion hôtelière. Le choix du programme est souvent relié à un projet professionnel très précis. Leur discours est marqué par une ambition professionnelle et un désir de réussir très marqués.

J'ai choisi sciences humaines, profil administration parce que j'aime les sciences humaines, j'aime écrire. Il y'a aussi les mathématiques et des cours de commerce. Je voudrais avoir ma propre compagnie, je veux être mon patron. Si je veux aller en cuisine, je veux avoir mon propre restaurant, si je veux être avocate, je veux avoir mon propre cabinet, c'est pour cela que j'ai choisi le côté administration. (Olivia, 17 ans, parents congolais)

Je vais en sciences humaines, profil administration. J'aurais pris sciences humaines parce que je veux rentrer en droit pour être avocat, mais au cas où je change d'avis dans mon parcours, je n'aime pas avoir les portes fermées, avec mes maths TS et mon profil administration, j'ai des portes ouvertes pour moi pour changer et aller où je veux. (Fady, 18 ans, père égyptien, mère marocaine)

Questionnés sur les raisons du choix d'un cégep anglophone au lieu d'un cégep francophone, plus de la moitié des répondants (7/12) évoquent la complexité de la langue française, une plus grande maîtrise de l'anglais et des difficultés dans l'apprentissage du français. Pour Fady (18 ans, père égyptien, mère marocaine), ses difficultés en écriture risquent d'être une entrave à sa réussite au cégep francophone :

Je choisirais John Abbott, parce que et de un j'ai écouté parler d'une épreuve uniforme au Cégep de 900 mots, et plus de 25 erreurs, tu échoues, c'est

impossible pour moi de faire moins de 25 erreurs parce que dans mes textes de 400 mots, je fais 40 erreurs. Moi, je ne m'approche pas de ça parce que je vais échouer sûrement. Et si je la fais en anglais, je vais la réussir.

Amar (Amar, 17 ans, parents indiens) tient le même discours, elle refuse de tenter le cégep francophone même en cas de refus des cégeps anglophones :

Comme j'ai dit avant le français, genre, oui j'aime le français, mais c'est dur pour moi, je trouve ça va, être beaucoup plus facile pour moi au cégep anglais, même s'il va y avoir des cours en français, ça va pas, être si dur que ça si je suis allée au cégep français. Au cégep, j'ai entendu là, des gens que je connais, le cégep en français, c'est vraiment dur, c'est plus complexe.

Édouard (17 ans, parents ghanéens) présente les mêmes arguments. Il pense réussir mieux dans un cégep anglophone, car il maîtrise mieux la langue :

Pour moi avoir la langue officielle comme toutes les matières que je vais étudier en anglais, c'est plus facile. Je sais en mathématique, ça va être un petit peu difficile, comme les termes ne vont pas être en français et en anglais, mais puisque c'est en anglais, je peux comprendre plus facilement. C'est le français, j'ai toujours de la difficulté alors quand les enseignants vont me parler je le comprends, mais ça va pas enregistrer vite comme si j'allais dans un collège anglophone.

Pour quatre répondants, des projets professionnels, l'attrait du bilinguisme, le prestige du cégep guident leur choix d'un cégep anglophone.

Personnellement si je peux mettre autant d'efforts que je considère pouvoir mettre j'irai en anglophone. Parce que je crois que anglais ça peut ouvrir plusieurs portes par exemple si tu vas en français pour avoir un travail ce serait plus local, tu resteras au Québec, alors que si tu vas en anglais tu as peut-être des chances d'obtenir un travail aux états unis peut-être en Ontario, donc ça peut t'ouvrir plus de portes dans le monde et puis personnellement je crois que l'anglais c'est la langue la plus partagée dans le monde, je crois qu'on parle anglais un peu partout dans le monde, pour les touristes ou pour qui que ce soit, je crois, cette langue est quand même très importante et que c'est comme la langue du futur. Je crois que c'est la langue qui sera le plus parlée dans le monde. Même à ça j'aurais toujours le français, mais les portes je dirais pour obtenir un travail à l'extérieur du Québec, parce que tu seras juste au Québec si tu finis avec le français [...] Je m'imaginerai peut-être pas rester au Québec toute ma vie. (Nora, 17 ans, parents algériens)

Le choix du cégep en anglais, je voulais avoir une autre perspective, si j'avais la possibilité d'étudier en anglais pour deux ans, je voulais voir comment c'est en anglais, c'est une curiosité, c'est aussi John Abbott, c'est prestigieux. C'est à côté du campus McGill, c'est juste reconnu, si tu veux appliquer à McGill, ils savent déjà que tu viens de John Abbott. Quand tu vas à John Abbott qu'on le veuille ou pas il y a le prestige. Gérald Godin, c'est moins reconnu. (Olivia, 17 ans, parents congolais)

Je parle bien anglais, je sais que le français, je le parle bien et tout, mais il y a aussi le fait qu'on est, c'est vraiment les recommandations, tout le monde m'a dit John Abbott, c'est vraiment un bon cégep. C'est un cégep anglophone, mais c'est un bon cégep. Et les gens, ils me disent que aussi que le fait que ça soit en anglais, les cours de français, même si je suis bon en français, les cours de français, c'est comme les cours de français dans des écoles francophones, mais mieux. Mon frère a commencé au cégep Ahuntsic et il a changé pour le cégep John Abbott, alors il m'a dit que John Abbott est meilleur. Il a préféré. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

Élias (16 ans, mère tunisienne, père syrien) envisage quant à lui de fréquenter un postsecondaire anglophone pour en « finir avec l'apprentissage du français. » Son expérience négative durant son parcours scolaire dans les établissements francophones lui fait rejeter toute idée d'un cégep francophone.

Lors du choix de l'université, neuf sur douze disent vouloir fréquenter un établissement universitaire anglophone pour sensiblement les mêmes raisons (difficulté en français, ambition professionnelle, maîtrise de l'anglais, etc.). Ceux qui veulent choisir une université francophone (deux répondants) visent une meilleure réussite scolaire.

Université francophone parce que d'après ce qu'on m'a dit, moi c'est vraiment d'après les recommandations des gens. On m'a dit que quand tu vas dans une université francophone et que tu as déjà anglais au cégep et que tu as fait français au secondaire, t'as déjà les deux, que c'est mieux. Le fait d'être bilingue c'est mieux pour être accepté. [...] La langue me dérange vraiment pas, je parle français, je parle anglais, c'est une question de ce qui est mieux pour moi, ce qui va le plus me bénéficier. (Victor, 16 ans, parents camerounais)

Pour un répondant, c'est plutôt la disponibilité du programme qui va guider son choix de l'établissement universitaire :

Il y a des bonnes universités en anglais et en français à Montréal, je pense que je vais changer mon idée des milliers de fois. Je pense que Concordia, c'est une université en anglais, McGill aussi. Il y a aussi l'UDM et l'UQAM, c'est toutes des bonnes universités, je pense que je vais aller dans un programme qui est mieux pour moi. (Sièta, 17ans, parents libanais)

Le choix d'un établissement scolaire anglophone au postsecondaire est ainsi justifié par la complexité du français, des difficultés dans la langue d'enseignement, la maîtrise de l'anglais, l'attrait de la langue, la réputation du cégep, une socialisation difficile dans le secteur francophone, des projets de carrière et une mobilité géographique.

## 2. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était de décrire l'expérience scolaire (rapport aux autres, aux savoirs, à soi) des jeunes et d'identifier les éléments liés au vécu scolaire et aux caractéristiques personnelles qui influencent le choix du cégep anglophone. La sociologie de l'expérience et les trois logiques d'action de l'acteur social (Dubet, 1994) guideront notre analyse.

### 2.1 L'expérience à l'école francophone

Les jeunes issus de l'immigration de notre corpus semblent assez satisfaits de leur expérience scolaire malgré que certains aient vécu des événements malheureux. Les amis sont des figures centrales favorisant cette intégration (Claes, 2003). Sans les camarades, l'école serait « plate », et l'école, c'est avant tout l'espace qui favorise ces rencontres amicales : « c'est l'endroit où je peux rester avec mes amis beaucoup de temps, c'est la seule chose qui me motive à venir à l'école, c'est que je vais voir mes amis. » Les amis sont ceux avec qui ils partagent des affinités, des valeurs et l'amitié adolescente appelle la confiance : « je peux leur parler de n'importe quoi, ils peuvent m'aider, des fois, je peux oublier des choses comme si je suis triste, je peux l'oublier. » L'amitié adolescente est



caractérisée également par des conflits et « la véritable trahison devient l'indifférence » (Dubet et Martucelli, 1996) : « j'avais comme perdu toutes mes amies quotidiennes avec qui j'avais quand même beaucoup de liens comme style je croyais vraiment que c'était genre les bons amis. »

Le rapport aux enseignants bien qu'empreint de distance est en général positif. Pour les jeunes, le bon enseignant est efficace, respectueux et chaleureux : « Oui, un lien d'amitié, avec certains, de politesse, de respect. [...] Il y a des professeurs qui te diront salut à chaque fois qu'ils passent devant vous dans la journée. » Quand l'enseignant est engagé dans leur réussite, ils sont reconnaissants : « oui j'ai développé un lien avec un professeur qui m'a aidé à avoir l'ordinateur pour m'aider, ça m'a beaucoup aidé, et un lien avec mon professeur de mathématique qui m'a aidé en mathématiques beaucoup. » Le ton est aussi à la critique et les « principes de justice se multiplient » (Dubet et Martucelli, 1996) : « On a porté plainte contre mon professeur de math, les élèves ont fait une plainte, ils ont fait comme une lettre pour essayer de l'avoir renvoyé ou quelque chose avec plusieurs parents et rien est arrivé ». Ils cherchent aussi la réciprocité dans le rapport aux adultes et une bonne relation pédagogique est avant tout basée sur le respect : « j'aime pas aussi, quand il y a des professeurs qui manquent de respect et pensent qu'ils sont au-dessus des autres plus supérieurs. », « Il y a des élèves qui ont un meilleur comportement que certains professeurs. » Les règles de l'école et la gestion de l'établissement n'échappent pas à la critique. Les écarts de conduite des adultes sont dénoncés avec ferveur et leur pouvoir devient arbitraire : « il y a tellement de choses qui se passent, toute la direction le sait, ils font rien du tout. Ils mettent la faute sur des gens qui ne sont pas fautifs, ils mettent beaucoup plus d'importance sur des choses banales que sur des choses très importantes. »

Le rapport à l'école francophone est soumis à une logique d'action stratégique. Les jeunes sont surtout orientés par leurs intérêts, ils sont des stratèges dans un espace de jeu qu'ils n'ont pas choisi (Dubet, 1994). Le rapport à l'école francophone est avant tout utilitaire, elle leur donne ainsi la possibilité de parler une nouvelle langue nécessaire à leur insertion sociale et professionnelle au Québec : « Je crois que c'est important d'aller à une école francophone pour être préparé à travailler dans un milieu francophone qu'est le Québec. »

C'est également un espace de rencontre avec d'autres cultures : « j'ai une bonne expérience entouré de beaucoup d'immigrants de différents pays, alors, je participais avec d'autres cultures. » Le système n'est pas exempt de critiques, on le trouve contraignant (les interdits concernant l'usage de l'anglais), sévère (ex. port de l'uniforme) et offre peu de soutien aux élèves en difficulté. Tout en ne remettant pas en question la loi 101, ils sont nombreux, toujours orientés par leurs intérêts, à vouloir changer pour l'école anglophone s'ils le pouvaient. La maîtrise de l'anglais, la complexité du français, la réussite sociale et des difficultés à réussir en français sont leurs raisons.

Le travail scolaire ne va plus de soi chez les jeunes du secondaire. Dans leur discours, un rapport stratégique et instrumental aux apprentissages est manifeste (Dubet et Martucelli, 1996). Les disciplines préférées sont souvent liées à leurs goûts et à leur motivation personnelle. Ils « aiment les matières dans lesquelles ils réussissent et « se dégoûtent » des autres » (Dubet et Martucelli, 1996, p.165) : « Je suis bon en français, parce que j'ai de bonnes notes aussi. [...] On aime les choses dans lesquels on est bon », « Je n'aime pas les math parce que c'est quelque chose que je n'étais pas très bon depuis comme même longtemps. » L'intérêt qu'ils ont envers certaines disciplines ne dépend pas seulement de leur réussite, mais parce qu'ils y développent du talent : « Je dirais que j'aime l'art plastique aussi, un de mes talents, c'est dessiner, je suis très bon en dessin, puis c'est quelque chose qui m'aide à me calmer parfois. [...] ça c'est un talent que j'aime, que j'aime faire. » Dans un rapport stratégique aux savoirs, l'élève « peut aussi travailler s'il est capable de percevoir l'utilité, scolaire ou non, de ce travail, s'il est en mesure ou en position d'anticiper les gains, ce qui ne recouvre pas exactement le premier type de signification. Enfin, l'élève peut travailler parce qu'il éprouve ce travail comme une forme de réalisation de soi, d'intérêt intellectuel » (Dubet et Martucelli, 1996, p.65). L'intérêt pour la matière est parfois lié à des projets d'orientation et à des aspirations professionnelles : « ma matière préférée, c'était l'histoire avant, je me suis toujours intéressé à ce qui se passe avant, ça m'intéresse vraiment beaucoup. Je veux d'ailleurs être professeure d'histoire. » S'ils se détournent de certaines disciplines, c'est parce qu'elles sont perçues difficiles ou intitules. Le désintérêt pour la matière est également commandé par le rapport à l'enseignant (Dubet et Martucelli, 1996) : « Pour monde et éducation financière, je n'aime pas trop le

professeur, la façon qu'il arrange son cours, comment il nous donne les notes de cours. » La forme scolaire est décriée, les jeunes trouvent certains cours répétitifs, monotones ou manquants de sens : « J'aime les sciences quand je le fais moi-même à la maison ou quelque chose comme ça, mais avec l'école, ils font tout plate. C'est vraiment inintéressant, ils ont jamais fait quelque chose pour attirer mon attention. On fait la même chose continuellement. », « Je trouve que l'histoire, c'est très inutile, parce que écoutez-moi, quand on y pense qu'est-ce que le fait de savoir ce qui s'est passé en 1500, il y a 400 ans, je ne sais pas quoi. »

Plusieurs trouvent le français difficile et quatre jeunes éprouvent des difficultés importantes à le maîtriser. L'écriture, la lecture et les règles de grammaire sont particulièrement ciblées : « Le français reste une matière difficile, je pense que ça va toujours rester difficile même si je fais un cégep francophone, ça va rester une matière difficile parce qu'il faut que je travaille plus fort. » Les jeunes reprochent à l'enseignement du français d'être répétitif, la pédagogie employée peu créative et les textes inintéressants : « On fait trop la même chose. À chaque année, ça fait trois ans qu'on voit les figures de style. La grammaire aussi, on est en secondaire cinq, je sais comment accorder le participe passé avec avoir. » Le rapport au français est surtout instrumental, c'est avant tout une langue de communication et « de réussite plutôt qu'un vecteur identitaire auquel s'identifier » (Magnan et Darchinian, 2014). D'ailleurs, ils sont nombreux (11/12) à faire usage de la langue anglaise dans les échanges avec leurs pairs et ceux qui s'y identifient sont en nombre de huit. La langue d'origine acquiert chez la plupart des jeunes une valeur symbolique et devient une composante primordiale de l'héritage (Billiez, 1985). La moitié des répondants se sentent avant tout canadiens, « instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, la langue fonctionne comme marqueur, comme indice d'appartenance. Moyen de communication, la langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité » (Abdallah-Pretceille, 1991, p. 306) : « Le français, c'est la langue de l'école. L'anglais, c'est comme ma langue maternelle parce que je fais tout en anglais. » Certains (4) s'identifient à leur pays d'origine et seulement deux revendiquent une identité québécoise. Ces résultats vont dans le même sens que la recherche de Magnan et Darchinian (2014), la majorité des jeunes ne peuvent s'identifier

comme québécois, car un Québécois est avant tout un francophone : « Je dirais que je suis canadien, parce que si je dis que je suis québécois, ça sous-entend un peu que je parle premièrement le français [...] Mais en fait canadien, ça sous-entend que je parle l'anglais, et c'est ça que je parle, alors je dirais ça. » Et parfois « être québécois, c'est être plus français, et être plus nationaliste au Québec, être pour la séparation ». Le refus de s'identifier au québécois est dû des fois à un vécu scolaire douloureux, alors le jeune opte pour la séparation (Lafortune, 2006) : « je veux finir avec l'apprentissage du français. » S'identifier au francophone québécois peut s'avérer difficile pour ces jeunes qui évoluent dans un milieu multiethnique où les francophones québécois sont peu représentés dans les classes (Magnan et Darchinian, 2014).

## **2.2 Le choix linguistique au postsecondaire**

L'expérience scolaire « se présente comme une épreuve dans laquelle les acteurs, les élèves notamment, sont obligés de combiner et d'articuler diverses logiques d'action » (Dubet et Martucelli, 1996, p.64). Ils intériorisent les normes, les attentes et les règles du système scolaire, ils usent d'une logique stratégique en mesurant les coûts et les bénéfices en fonction de leurs objectifs, de leurs ressources et de leur position et enfin ils expriment une certaine autonomie en devenant sujets critiques dans leur rapport aux autres et aux savoirs. En articulant et en combinant ces différentes logiques d'action, ils « construisent leurs expériences et se constituent eux-mêmes » (Dubet et Martucelli, 1996, p.65). Il s'agit de déterminer à ce stade de la recherche, à travers l'expérience de l'école francophone, les raisons qui sous-tendent le choix du cégep anglophone par les jeunes.

Si les élèves issus de l'immigration semblent en général satisfaits de leur expérience au sein de l'école francophone, ils sont nombreux (7) à justifier le choix du cégep anglais par une compétence insuffisante ou mauvaise en français. Quatre parmi eux estiment éprouver des difficultés importantes en écriture et en lecture. Le choix du cégep anglophone s'inscrit dans ce désir de faire de leur parcours au postsecondaire, un parcours de réussite : « j'aime le français, mais c'est dur pour moi, je trouve ça va être beaucoup plus facile pour moi au cégep anglais. » Une peur de l'échec accompagne parfois cette décision : « j'ai écouté parler

d'une épreuve uniforme au Cégep de 900 mots, et plus de 25 erreurs, tu échoues, c'est impossible pour moi de faire moins de 25 erreurs parce que dans mes textes de 400 mots, je fais 40 erreurs. Moi, je ne m'approche pas de ça parce que je vais échouer sûrement. Et si je la fais en anglais, je vais la réussir. » Ils ont tous des projets d'avenir attachés directement à leurs choix de programmes: « Je vais en sciences humaines, profil administration, j'aurais pris sciences humaines parce que je veux rentrer en droit pour être avocat. » La plupart de ces élèves (6/7) proviennent de familles où la langue d'usage après la langue maternelle est l'anglais. Au plan identitaire, pour la majorité, l'anglais est symbole d'appartenance et plusieurs s'identifient au Canada.

Dans un marché scolaire local où « tous les élèves ont intériorisé l'échelle du prestige et des jugements » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 281), la réputation de l'établissement commande le choix du cégep anglophone du deuxième groupe de notre étude. Ils sont ainsi guidés par une logique d'excellence et le choix de l'établissement postsecondaire repose sur son prestige : « c'est aussi John Abbott, c'est prestigieux. C'est à côté du campus McGill, c'est juste reconnu, si tu veux appliquer à McGill, ils savent déjà que tu viens de John Abbott. Quand tu vas à John Abbott qu'on le veuille ou pas il y a le prestige. Gérald Godin, c'est moins reconnu. » L'attrait de l'anglais et son importance sur le plan international guident également leur décision : « c'est pour l'anglais parce que l'anglais va m'ouvrir plus de portes, surtout au Canada parce que le Québec, c'est la seule province francophone donc je dirais j'aimerais bien parcourir d'autres villes. » Des ambitions professionnelles accompagnent souvent le choix de l'établissement : « si je veux plus tard me trouver un emploi ça se peut que je ne reste pas au Québec si je veux aller ailleurs dans le monde je trouve que si j'étudie en anglais, peut être que j'aurai plus d'accessibilité aux emplois. » En général, la famille et les amis influencent grandement cette décision : « mon frère a commencé au cégep Ahuntsic et il a changé pour le cégep John Abbott, alors il m'a dit que John Abbott est meilleur. Il a préféré. » Dans ce groupe, nous retrouvons des élèves qui réussissent bien au plan scolaire et dont les parents sont universitaires. Certains proviennent de familles où la langue d'usage après la langue maternelle est le français. Ils entretiennent ainsi un rapport utilitaire vis-à-vis de l'anglais : « je maîtrise l'anglais, c'est une bonne langue à connaître. »

Pour notre troisième groupe, bien que minoritaire dans notre corpus, le choix du cégep anglophone s'inscrit dans une rupture avec le système francophone. Ils ont expérimenté de l'intimidation et du racisme durant leur parcours scolaire : « j'ai toujours étudié français à l'école français, j'ai toujours parlé français, mais comme j'ai l'accent plutôt fort, alors tout le monde se moquait comment je roule mes R, comment je parle plus fort que d'autres et tout ça. » Ils refusent de s'identifier au québécois francophone et revendiquent leur identité canadienne : « je m'identifie pas comme québécois parce que je pense que le problème que j'ai eu avec la plupart des étudiants, c'est ceux qui étaient québécois. » Ils n'aiment pas non plus qu'on leur reproche de parler anglais : « c'est pas que je déteste le français, j'ai juste aime pas les personnes me forcent à le parler. J'aime pas être forcé à parler français. » Et s'ils choisissent un cégep anglophone, c'est pour en « finir avec l'apprentissage du français. » Dans ce rapport de séparation avec le système francophone, nous retrouvons deux jeunes dont la langue d'usage est l'anglais et l'un d'eux vit des difficultés importantes en français.

## CONCLUSION

Au Québec, malgré une politique linguistique (la loi 101) qui intime aux immigrants de fréquenter les écoles primaires et secondaires francophones, certains, une fois leurs études secondaires terminées, choisissent le secteur anglophone pour leurs études postsecondaires. Quelques recherches se sont intéressées à ce phénomène. Ces études révèlent que les aspects culturels et linguistiques (pays d'origine, appartenance à une minorité visible), le statut prestigieux de l'anglais, le marché du travail et l'insertion professionnelle sont des variables qui orientent le choix de la langue d'enseignement au cégep et à l'université. La plupart de ces recherches sont de nature quantitative. Or, cette approche ne permet pas de saisir profondément le sujet à l'étude, car il est abordé dans un sens global. De plus, certains facteurs ont été mentionnés de façon peu approfondie ou tout simplement ignorés. Par exemple, le parcours scolaire de l'élève est un élément peu abordé dans ces études quantitatives. Notre recherche, de nature qualitative, se proposait d'explorer l'expérience scolaire et son lien avec l'orientation linguistique des jeunes issus de l'immigration de deuxième génération. Elle s'est intéressée spécifiquement au rapport aux savoirs scolaires et son impact sur le choix d'orientation linguistique au cégep. La sociologie de l'expérience de Dubet (1994) constituait notre cadre théorique pour analyser le lien entre l'expérience scolaire et l'orientation linguistique des jeunes au Cégep.

L'analyse des douze entrevues nous a révélé que les jeunes ont eu une expérience positive au sein de l'école francophone bien que certains évoquent des moments difficiles. La relation avec les pairs a contribué à leur intégration dans le milieu scolaire. Ils sont unanimes, ce sont bien les amis qui les motivent à se présenter à l'école le matin. Les enseignants et le personnel non enseignant sont en général vus positivement. Des conflits, du racisme et une gestion arbitraire de l'école ont toutefois été mentionnés. Le rapport aux savoirs est surtout stratégique et instrumental. L'intérêt pour les matières dépend de leurs goûts, de leur réussite et de leur motivation personnelle. Plusieurs trouvent le français difficile et reprochent à son enseignement d'être répétitif et peu créatif. Le français est avant tout une langue de communication et peu s'y identifient. L'anglais devient ainsi pour

la majorité « l'instrument d'intégration collective », « d'affirmation individuelle » et « indice d'appartenance » (Abdallah-Preteceille, 1991). D'ailleurs, la majorité s'identifie au Canada ou à leur pays d'origine et très peu se considèrent québécois.

Le choix d'orientation linguistique au cégep est expliqué par une compétence insuffisante ou mauvaise en français pour plusieurs jeunes. Certains éprouvent des difficultés importantes dans la maîtrise de la langue et le désir d'avoir du succès dans leurs études implique pour eux le choix du cégep anglais. Ainsi, malgré une scolarité en français au primaire et au secondaire, l'apprentissage du français constitue encore une barrière pour ces jeunes. Ces derniers proviennent de familles où la langue d'usage après la langue maternelle est l'anglais, ce qui peut expliquer en partie ces barrières langagières. La réputation de l'établissement scolaire, le prestige de l'anglais et la mobilité géographique justifient le choix du cégep anglais pour d'autres jeunes. Ils sont ainsi guidés par une logique d'excellence et une part d'influence dans ce choix revient à la famille et aux pairs. Même si certains de ce groupe sont francophones et entretiennent un rapport utilitaire vis-à-vis de la langue anglaise, pour eux étudier dans un cégep anglophone est symbole de réussite dû au statut de l'anglais sur le plan international. Dans une logique de séparation avec le système francophone, un petit groupe de jeunes a fait le choix du postsecondaire anglophone. L'intimidation vécue durant leur parcours scolaire et certaines contraintes liées à l'usage du français expliquent leur orientation. Leur expérience scolaire difficile a ainsi grandement influencé leur choix du cégep anglais. D'ailleurs, ils entretiennent un rapport utilitaire au français et refusent de s'identifier au québécois francophone.

Finalement plusieurs raisons expliquent le choix du cégep anglophone, seulement, la maîtrise du français est le motif le plus évoqué par les jeunes. Il est ainsi urgent de se pencher sur les pratiques enseignantes en classe et sur le contenu du programme de français. Valoriser la langue française et renforcer son usage sans coercition est également un élément à considérer.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44 (4), 305-309.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, Québec: CEC.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, (381), 23-45.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification?* Paris : Armand Colin.
- Béland, P. (1999). *Le français d'usage public au Québec en 1997*. Rapport de recherche. Québec: Conseil de la langue française, Ministère de l'Éducation, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.
- Bélanger, A. Sabourin, P. et Lachapelle, R. (2011). Une analyse des déterminants de la mobilité linguistique intergénérationnelle des immigrants allophones au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 40(1), 113-138.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. and Vedder, P. (2006). Immigrant youth : acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien* (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin.
- Blyth, D. A. (1982). Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques and problems. Dans F. Serafica (Ed.), *Social Cognition, context and social behavior: A developmental perspective*. New York : Guilford Press.
- Braconnier, A. (2009). L'adolescence. Dans François Marty, *Les grandes problématiques de la psychologie clinique*. (p.47-62). Paris : Dunod.
- Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*. Communication présentée à 1er colloque international de didactique comparée (ARDC). Site téléaccessible à l'adresse <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/>>

- Carpentier, A., Ghislain, C., Elismara, S. et Ait Said, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration. Regards de 2009. *Vie pédagogique*, (152), 52-63.
- Cartier, S., Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Charbonneau, F. (2011). *Dans la langue officielle de son choix : la loi canadienne sur les langues officielles et la notion de « choix » en matière de services publics*. Lien social et Politiques (66), 39–63.
- Charbonneau, H., Henripin, J. et Légaré, J. (1970). L'avenir démographique des francophones au Québec et à Montréal, en l'absence de politiques adéquates. *Revue de géographie de Montréal*, XXIV (2), 199-202.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Éditions Fabert.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2016). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 4 novembre 2015*. Rapport rédigé par Dominique Sévigny. Montréal: CGTSIM.
- Daoust, D. (1982). La planification linguistique au Québec : un aperçu des lois sur la langue. *Revue québécoise de linguistique*, (121), 9–75.
- Daunais, J-P. (1995). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données* (p. 273-294). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Draelants, H. et Artoisenet, J. (2011). Le rôle des établissements d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (84), 1-40.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 3-32.

- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet J-P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, (94), 5-12.
- Dubet F., Martucelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, Collection L'épreuve des faits, 372p.
- Dubet F., Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (27), 169-187.
- Dufour, C. (2008). *Les Québécois et l'anglais*. Montréal : Les éditeurs réunis.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives 2<sup>e</sup> éd.*. Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Geoffrion, P. (1995). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données* (p. 311-335). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Girard-Lamoureux, C. (2004). *La langue d'usage publique des allophones scolarisés au Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Statistiques- Démographie, immigration*. Québec : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Le français langue commune. Proposition de politique linguistique*. Québec: Direction des communications, ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec.
- Gouvernement du Québec (2007). *Répartition (en %) des nouveaux inscrits à l'enseignement collégial par langue d'enseignement, selon la langue maternelle et la langue d'enseignement au secondaire, automne 1987 à 2006*. Québec: Division de la recherche, des statistiques et de l'information.
- Gouvernement du Québec (2012b). *Règles de fréquentation de l'école anglophone au Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/Citoyens/Evenements/immigrerauquebec/Pages/frequentation-ecole-anglophone.aspx>>.
- Gouvernement du Québec (2014). *Indicateurs linguistiques dans le secteur de l'éducation 2013*. Site téléaccessible à l'adresse: <<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/>>.

*site\_web/documents/PSG/statistiques\_info\_decisionnelle/PSG\_indicateurs\_linguistiques\_2013.pdf*>.

- Gouvernement du Québec (2017). *Immigration et démographie au Québec 2015*. Site téléaccessible à l'adresse <[http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub\\_Immigration\\_et\\_demo\\_2015.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf)>.
- Hess, J.M. (1968). Group interviewing. Dans R.L King (dir.), *New science of planning* (p.51-84). Chicago: American Marketing Association.
- Huberman, M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles. Méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Institut de la statistique du Québec (2015). Le bilan démographique du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2015.pdf>>.
- Joy, R.J. (1978). *Les minorités des langues officielles au Canada*. L'Institut de recherches CD. Howe. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Kanouté, F., Laaroussi, V., Rachédi, M., Tchimou Doffouchi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, (34), 291-311.
- Kanouté, F. et Duong, L. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal, *Revue de l'Université de Moncton*, 38 (2), 73-105.
- Lacoursière, J., Provencher, J. et Vaugeois, D. (2000). *Canada-Québec, 1534-2000*. Sillery : Les éditions du Septentrion.
- Laferrière, M. (1983). L'éducation des groupes minoritaires au Québec. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 117-132.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Lecomte, L. (2014). *Langues officielles, langues nationales? Le choix du Canada*. Ottawa: Bibliothèque du Parlement, Canada.

- Ledent, J. McAndrew, M. Pinsonneault, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société*, (7), 122-141.
- Leonetti-Taboada, I. (1991). *Stratégies identitaires et minorités*. Migrants formation, (86), 54-73.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Mc Andrew, M. (2013). *La traversée des frontières scolaires linguistiques entre le cégep et l'université*. Québec: Rapport de recherche remis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373-398.
- Magnan, M.-O., Grenier, V. et Darchinian, F. (2015). Stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration à Montréal: motifs de choix des institutions postsecondaires anglophones et francophones. *Cahiers canadiens de sociologie*, 40(4), 501-525.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique*, hors-série, 69-83.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Montréal : Centre Métropolis du Québec- Immigration et métropoles.
- Office québécois de la langue française (OQLF) (2017). *Langue et éducation au Québec. 2, Enseignement collégial* / [Charles-Étienne Olivier ; (avec la collaboration de Yulia Presnukhina)]. Site téléaccessible à l'adresse <[https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331\\_etude2.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude2.pdf)>.
- Organisation mondiale de la santé (s.d.). *Développement des adolescents*. Site téléaccessible à l'adresse <[http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/)>.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal, Québec : Institut de recherche en politiques publiques.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. In *Recherches qualitatives*, 7(2), p.133-151. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>>.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2è éd.). Paris: Armand Colin (1ère éd. 2003).
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3è éd.). Paris: Armand Colin (1ère éd. 2003).
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupart, Deslauriers et Groux (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Petit Robert. (2007). *Dictionnaire le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris.
- Pinsonneault, G., Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2013). *Le cheminement et le choix linguistique au niveau collégial des élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire. Résultats comparés des élèves de première génération de trois groupes de cohortes : 1983 et 1984, 1989 et 1990, 1998 et 1999*. Rapport d'étude remis à la Direction des services aux communautés culturelles du MELS.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 393, 515–545.
- Québec. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI). (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.
- Sabourin, P., Dupont, M. et Bélanger, A. (2010). *Analyse de facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'île de Montréal*. IRFA.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Montréal, Québec: Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.

- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Sévigny, D. (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 4 novembre 2015*. Rapport du Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.
- Skandrani, S., Le Toumelin, P., Taïeb, O., Baubet, T., Wargon, M., Moro, M.-R. (2008). Facteurs associés aux tentatives de suicide des adolescents d'origine maghrébine en France. *Annales Médico-Psychologiques*, (166), 473-480.
- Statistiques Canada (s.d.) Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/immigrant>>
- Statistique Canada (1994). Évolution de la population immigrante au Canada. Site téléaccessible à l'adresse <[http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2012/statcan/rh-hc/CS96-311-1994-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2012/statcan/rh-hc/CS96-311-1994-fra.pdf)>.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal et Bruxelles : PUM et de Boeck.

## **ANNEXE A**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX ÉLÈVES**

**Titre de la recherche** : Expérience scolaire et choix d'orientation linguistique au postsecondaire de jeunes issus de l'immigration de deuxième génération

**Chercheure** : Zineb Mossaddik (étudiante à la maîtrise qualifiante, Université de Sherbrooke).

**Directrice de recherche** : Lynn Thomas (Professeure, Université de Sherbrooke).

#### **Objectif de la recherche**

Je suis étudiante à la maîtrise qualifiante à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Ma recherche s'intéresse à l'expérience scolaire et à l'orientation linguistique au Cégep.

#### **Participation demandée**

Je souhaite ta participation à cette recherche. Tu seras invité à une entrevue individuelle d'environ 75 min et éventuellement à une entrevue de groupe d'environ 60 min. Les entretiens seront enregistrés.

Durant les entrevues, nous évoquerons ton histoire familiale, ton parcours scolaire au primaire et au secondaire, ton rapport aux savoirs scolaires, tes liens avec les personnes significatives de ton milieu scolaire et ton choix d'orientation au cégep.

Avant de te rencontrer, une lettre d'information sera envoyée à ton répondant (parents ou personnes responsables).

#### **Avantages et inconvénients**

La participation à cette recherche permet l'avancement des connaissances en éducation et à la compréhension du parcours scolaire des jeunes afin de mieux orienter l'intervention. Toutefois, certains souvenirs en lien avec ton parcours scolaire peuvent être douloureux, tu peux m'en parler et je peux te référer à un professionnel si tu en ressens le besoin.



**Confidentialité**

Toutes les informations recueillies durant les entretiens seront confidentielles. Un prénom fictif sera utilisé lors du traitement et de l'analyse des données. Seules ma directrice de recherche et moi-même aurons accès aux données. Les renseignements seront conservés sous clés dans un classeur et seront détruits tout de suite après la fin du projet (le 22 décembre 2018)

**Droit de retrait**

Ta participation à ce projet de recherche est volontaire. Tu peux accepter ou refuser cette participation. Tu peux également te retirer en tout temps et sur simple avis verbal. Toutes les données recueillies seront alors détruites.

Merci d'avoir accepté de participer à ce projet et de contribuer aux avancements de la recherche.

**CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et je consens à participer à cette étude.

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Nom de l'élève \_\_\_\_\_

Groupe \_\_\_\_\_

Courriel \_\_\_\_\_

Téléphone à la maison \_\_\_\_\_

Si tu as des questions sur la présente recherche, tu peux communiquer avec moi à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

## **ANNEXE B**

### **LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS**

Bonjour,

Je m'appelle Zineb Mossaddik. J'enseigne le français en secondaire deux à l'école de votre enfant. Je poursuis également une maîtrise qualifiante à l'Université de Sherbrooke. Mon sujet de recherche porte sur l'expérience scolaire et le choix d'orientation linguistique au postsecondaire de jeunes issus de l'immigration de deuxième génération.

Votre enfant sera invité à une entrevue individuelle d'environ 75 min et éventuellement à une entrevue de groupe d'environ 60 min. Les entretiens seront enregistrés. Durant les entrevues, nous évoquerons son histoire familiale, son parcours scolaire au primaire et au secondaire, son rapport aux savoirs scolaires, ses liens avec les personnes significatives de son milieu scolaire et son choix d'orientation au cégep. La participation à cette recherche permet l'avancement des connaissances en éducation et à la compréhension du parcours scolaire des jeunes afin de mieux orienter l'intervention. Toutefois, certains souvenirs en lien avec le parcours scolaire de votre enfant peuvent être douloureux, nous l'encourageons à venir nous en parler et le soutien d'un professionnel peut lui être recommandé s'il en ressent le besoin.

Toutes les informations recueillies durant les entretiens seront confidentielles. Un prénom fictif sera utilisé lors du traitement et de l'analyse des données. Seules ma directrice de recherche et moi-même aurons accès aux données. Les renseignements seront conservés sous clés dans un classeur et seront détruits tout de suite après la fin du projet. La participation à ce projet de recherche est volontaire. Votre enfant peut accepter ou refuser cette participation. Il peut également se retirer en tout temps et sur simple avis verbal. Toutes les données recueillies seront alors détruites.

Si vous avez des questions sur la présente recherche, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

Cordialement

Zineb Mossaddik

## ANNEXE C

### GRILLE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

#### **A. Données sociodémographiques**

1. Date et lieu de naissance
2. Date d'arrivée des parents
3. Raison de la migration
4. Niveau d'étude des parents
5. La profession et l'occupation des parents au pays d'origine et au Québec
6. Nombre de frères et sœurs
7. La langue parlée à la maison avec les parents, les frères et sœurs et les autres (ex. famille élargie)
8. La langue officielle (français, anglais) utilisée par les parents à la maison et en public

#### **B. Parcours scolaire au primaire et au secondaire**

##### **➤ Le rapport à l'école**

1. Quelle école as-tu fréquentée au primaire ?
2. Quelle école as-tu fréquentée au secondaire autre que celle-ci s'il y a lieu ?
3. Que peux-tu dire sur ton expérience au primaire (relation avec les pairs, avec les enseignants et les autres acteurs comme la direction, les éducatrices du service de garde, etc.) ?
4. Peux-tu me parler d'un événement marquant que tu as vécu à l'école (acteurs de l'école, élèves, etc.) ?
5. Comment as-tu vécu le passage du primaire au secondaire?

6. Tu as passé presque cinq années dans cette école, que peux-tu me dire sur ton expérience scolaire?
7. Quel lien as-tu développé durant tes années de scolarisation avec l'école francophone au primaire et au secondaire?
8. Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école? Et qu'est-ce que tu aimes le moins? Et pourquoi?
9. Est-ce que tu participes aux activités parascolaires de ton école, primaire, secondaire (comité, équipes sportives, voyages, etc.? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelles raisons?
10. Si tu avais le choix entre une école francophone et une école anglophone, laquelle choisirais-tu? Et pourquoi?

### ➤ **Le rapport aux autres**

1. Si tu devais te définir, dirais-tu que tu es Québécois, Canadien ou autre? Et pourquoi?
2. Qui sont tes meilleurs amis? Sont-ils dans la même classe, dans le même quartier? Sont-ils de la même religion, de la même origine ethnique que toi?
3. As-tu des amis francophones?
4. Comment perçois-tu ta relation avec les élèves à l'école? Comment tes camarades te perçoivent-ils? Es-tu accepté par eux?
5. Penses-tu que c'est facile de se faire des amis à l'école? As-tu développé des liens solides avec certains?
6. As-tu vécu des conflits avec certains élèves à l'école? As-tu réussi à les régler? As-tu obtenu de l'aide des adultes de l'école pour cela?
7. Comment perçois-tu ta relation avec les enseignants de l'école? Comment tes enseignants te perçoivent-ils?
8. En général, te sens-tu accepté par eux? As-tu créé des liens avec certains?
9. Comment perçois-tu ta relation avec les autres acteurs de l'école (ex. direction)? As-tu déjà eu affaire à eux? Si oui, dans quelles circonstances?

### ➤ **Le rapport aux savoirs**

1. Quelles sont tes matières préférées? Et pourquoi?
2. Quelles sont les matières que tu aimes le moins? Et pourquoi?
3. Est-ce que tu réussis bien dans tes cours?

4. Dans quelles matières as-tu le plus de facilité? Et pourquoi?
5. Dans quelles matières as-tu le plus de difficulté? Et pourquoi?
6. Quelles sont tes forces en français? Et pourquoi?
7. Quelles sont tes faiblesses en français? Et pourquoi?
8. Si tu avais la possibilité de modifier le cours de français, quels sont les éléments que tu aimerais améliorer et ceux que tu aimerais garder? Et pourquoi?
9. Quelle langue utilises-tu pour communiquer avec tes amis? Et pourquoi?
10. Quelle relation as-tu avec la langue d'enseignement, le français (penser en français, rêver en français, lire en français, écouter des chansons)? Et pourquoi?
11. Quelle relation as-tu avec l'anglais? Et pourquoi?
12. Quelle relation as-tu avec ta langue maternelle? Et pourquoi?
13. À quelle langue tu t'identifies le plus ? Et pourquoi?

### **C. L'orientation linguistique au postsecondaire**

1. Quel cégep as-tu choisi? Et pourquoi?
2. Quel programme as-tu choisi? Et pourquoi?
3. Est-ce que ce programme s'offre seulement dans le cégep de ton choix?
4. Pourquoi as-tu choisi un cégep anglophone?
5. Pourquoi n'as-tu pas choisi un cégep francophone?
6. Si tu n'es pas accepté dans un cégep anglophone, irais-tu dans un cégep francophone?
7. Après tes études collégiales, penses-tu choisir une université anglophone ou francophone? Et pourquoi?